DOCUMENT RESUME

ED 482 824 SO 035 358

TITLE	Educacion intercultural (Intercultural Education).
INSTITUTION	Navarra Univ., Pamplona (Spain).
ISSN	ISSN-1578-7001
PUB DATE	2003-00-00
NOTE	220p.; Published biannually. Theme issue. For issue number 3 (2002), see SO 034 743.
AVAILABLE FROM	Universidad de Navarra, Facultad de Filosofia y Letras, Departamento de Educacion, Edificio de Biliotecas, 31080 Pamplona, Espana ($27). Tel: 34-948-425-600; Fax: 34-948-425-636; Web site: http://www.unav.es/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Opinion Papers (120) -- Reports - Research (143)
JOURNAL CIT	Estudios sobre Educacion ; n4 2003
LANGUAGE	English, Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Citizenship Education; Classroom Techniques; *Cultural Context; Educational Research; Family Influence; Foreign Countries; *Geographic Regions; Globalization; Mentors; Moral Development; *Multicultural Education; Teacher Education
IDENTIFIERS	*Europe; Tacit Knowing

ABSTRACT

This journal, which provides abstracts of its articles primarily in Spanish and a couple in English, contains studies (estudios) and notes (notas), as well as relevant book reviews (recensiones). Studies in this issue (No. 4, 2003) are: "Estrategias de Ensenanza para la Educacion Civica y Ciudadana en el Siglo XXI" (Teaching Strategies for Civic and Citizenship Education in the 21st Century) (Murray Print), which contends that a challenge for European civic educators will be to employ active, engaging teaching strategies which involve their students; "Del Relativismo Cultural al Etnocentrismo (y Vuelta)" (Of Cultural Relativism and Ethnocentrism) (Francisco Altarejos Masota and Antonio A. Moya Garcia-Montoto), which argues that ethnocentrism can actually be a consequence of a radical cultural relativism; "La Fuerza Desculturizadora de la Globalizacion" (The 'Deculturizing' Force of Globalization) (Alejandro Llano), which contends that globalization demands a profound evaluation of the foundations of international relations not only regarding economic aspects but also relating to the fields of culture and education; "Formacion del Profesorado en Pedagogia Intercultural: Contenidos Actitudinales" (Formation of Professors in Intercultural Pedagogy) (Rafaela Garcia Lopez), which states that teachers need to maintain a welcoming environment for multicultural students and receive institutional and social support; "Desarrollo Local, Educacion e Identidad Cultural" (Local Development, Education and Cultural Identity) (Gabriela Orduna Allegrini), which finds that education can play a crucial role in promoting the value of a cultural identity that is compatible with fostering equitable local development; and "La Educacion entre la Multiculturalidad y la Interculturalidad" (Education between Multiculturalism and Interculturalism) (Aurora Bernal), which states that multicultural education and intercultural education respond to different theories about notions such as human nature, the individual, sociability, and identity. Notes in this issue are: "La

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

Interculturalidad y la Dignidad de la Persona. Mas Alla del Modelo Critico" (Interculturalism and the Dignity of the Person. Beyond the Critical Model.) (Andres Jimenez Abad), which notes that student diversity is a potential source of enrichment and examines different views of cultural models; "Dimensions of Intercultural Education in the Twenty-First Century" (Ruth Breeze), which states that the multicultural society is already a fact, and the challenge is to find ways of promoting intercultural education in practice; "La Familia como Escenario para Transgredir el Racismo" (The Family as the Scenario for Getting Past Racism) (Enric Prats Gil), which describes the family in the present plural and democratic context and proposes several suggestions about the family as the place for learning and management of values; "La Etica de la Atencion al Otro como Condicion para el Dialogo Intercultural y la Calidad de Vida" (The Ethics of the Attention of the Other as a Condition for Intercultural Dialogue and the Quality of Life) (Miguel Angel Rodriguez Rodriguez), which analyzes the causes of migratory movements and then deals with caring ethics as a condition for an effective quality of life for people; "Claves para el Estudio Historico de la Gestacion de una Europa Intercultural" (Keys to an Historic Study of the Gestation of an Intercultural Europe) (Javier Vergara), which analyzes multiculturalism and interculturalism within the context of the process of the development of Europe; and "Tacit Knowing, Moral Development and Pluralism: Thoughts on Mentoring, Judgment and Reform" (Stefania Jha), which states that the epistemology of tacit knowing in the ethics of mentoring is meant to be grounding for intelligent action. (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 482 824

#004 | 2003

Educación intercultural

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J MATA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SO 035 358

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

NÚMERO MONOGRÁFICO

ESE

www.unav.es/educacion/ese/

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Edificio de Bibliotecas. Campus Universitario
Universidad de Navarra. 31080. Pamplona. España

Universidad de Navarra
Facultad de Filosofía y Letras

BEST COPY AVAILABLE

Redacción y suscripciones
Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
Teléfono: 948 425 600
Fax: 948 425 636
Email: slara@unav.es
http://www.unav.es/educacion/ese/

Periodicidad Semestral

Edita Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S. A.

Diseño Original
Andoni Egúzkiza

Producción e impresión
Gráficas Egúzkiza

D.L. NA-3232-2001
ISSN 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica, necesariamante, con las ideas contenidas en la misma, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

ESE. Consejo Editorial

Directora Concepción Naval Durán
Vocales Alfredo Rodríguez Sedano
Aurora Bernal Martínez de Soria
Gerardo Castillo Ceballos
Secretaria Sonia Lara Ros

ESE. Consejo Científico

Prof. Francisco Altarejos, Universidad de Navarra
Prof. José Luis García Garrido, UNED
Prof. Aquilino Polaino-Lorente, Universidad Complutense de Madrid
Prof. Conrad Vilanou, Universitat de Barcelona
Prof. David Isaacs, Universidad de Navarra
Prof. Javier Tourón, Universidad de Navarra
Prof. José Manuel Esteve, Universidad de Málaga
Prof. Terence H. McLaughlin, Cambridge University, UK
Prof. Sandra Stotsky, Harvard University, USA
Prof. David Carr, University of Edinburgh, UK
Prof. Robert Constable, Loyola University, Chicago, USA
Prof. José Luis Rodríguez Diéguez, Universidad de Salamanca
Prof. Pierpaolo Donati, Università di Bologna, Italia
Prof. Rina Villegas, University of Asia and the Pacific, Filipinas

#004 | 2003

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

ESE. Contenidos 004

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 004

Ea.004 PÁG. 7
MURRAY PRINT
Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI

Eb.004 PÁG. 23
FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
ANTONIO A. MOYA GARCÍA-MONTOTO
Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)

Ec.004 PÁG. 35
ALEJANDRO LLANO
La fuerza desculturizadora de la globalización

Ed.004 PÁG. 47
RAFAELA GARCÍA LÓPEZ
Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales

Ee.004 PÁG. 67
GABRIELA ORDUNA ALLEGRINI
Desarrollo local, educación e identidad cultural

Ef.004 PÁG. 85
AURORA BERNAL
La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad

Notas 004

Na.004 PÁG. 105
ANDRÉS JIMÉNEZ ABAD
La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico

Nb.004 PÁG. 123
RUTH BREEZE
Dimensions of intercultural education in the twenty-first century

Nc.004 PÁG. 131
ENRIC PRATS GIL
La familia como escenario para transgredir el racismo

Nd.004 PÁG. 141
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
La ética de la atención al otro como condición para el diálogo intercultural y la calidad de vida

Ne.004 PÁG. 151
JAVIER VERGARA
Claves para el estudio histórico de la gestación de una Europa intercultural

Nf.004 PÁG. 165
STEFANIA JHA
Tacit Knowing, Moral Development and Pluralism: Thoughts on mentoring, judgment and reform

Recensiones 004

Ra.004 PÁG. 189
TERESA MONTAGUT, IMANOL ZUBERO, ANTONI PETRUS, GABRIELA ORDUNA, ANDRÉS GARCÍA, XIMO GARCÍA ROCA
Voluntariado: la lógica de la ciudadanía

Rb.004 PÁG. 191
ANTONIO MADRID
La institución del voluntariado

Rc.004 PÁG. 194
JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA
La educación intercultural, una respuesta a tiempo

Rd.004 PÁG. 197
MARTA SABARIEGO PUIG
La educación intercultural ante los retos del siglo XXI

Re.004 PÁG. 200
FRANCISCO ALTAREJOS, ALFREDO RODRÍGUEZ, JOAN FONTRODONA
Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria

Rf.004 PÁG. 202
RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
Boletín de la RED-U

Rg.004 PÁG. 204
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Rebeldías. Aforismos

Rh.004 PÁG. 206
MARÍA DEL CORO MOLINOS TEJADA
Concepto y práctica del currículo en John Dewey

Ri.004 PÁG. 208
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE

Rj.004 PÁG. 211
BELÉN OCHOA LINACERO, OLGA LIZASOÁIN RUMEU
Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado

Rk.004 PÁG. 214
REAL ACADEMIA DE DOCTORES
La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz. Discurso pronunciado por Don Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de número el día 27 de noviembre de 2002 y contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo

Rl.004 PÁG. 219
VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ, LEONARDO SÁNCHEZ FERRER
La familia española ante la educación de sus hijos

Libros recibidos 004

LRa-r PÁG. 221

BEST COPY AVAILABLE

Estudios 004

Ea.004 PÁG. 7

MURRAY PRINT

Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI

Eb.004 PÁG. 23

FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA

ANTONIO A. MOYA GARCÍA-MONTOTO

Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)

Ec.004 PÁG. 35

ALEJANDRO LLANO

La fuerza desculturizadora de la globalización

Ed.004 PÁG. 47

RAFAELA GARCÍA LÓPEZ

Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales

Ee.004 PÁG. 67

GABRIELA ORDUNA ALLEGRINI

Desarrollo local, educación e identidad cultural

Ef.004 PÁG. 85

AURORA BERNAL

La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad

Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI

Uno de los retos que los educadores de la educación cívica en Europa deberán afrontar en el Siglo XXI es el uso de estrategias educativas que involucren de modo activo a los alumnos. En la actualidad abundan las estrategias didácticas; sin embargo, no todas son capaces de promover el aprendizaje para una participación activa en la sociedad.

Las investigaciones más recientes apuntan hacia los siguientes rasgos fundamentales para la pedagogía de la educación cívica: fomento del aprendizaje mediante la experiencia; integración intencional de los valores, que deben ser explicados y defendidos por los educadores; fomento del pensamiento crítico y de la reflexión, a la vez que se anima a los alumnos a la elección personal y a la defensa de sus valores; creación en el aula de un clima que favorezca el aprendizaje de una participación activa en el ámbito social. Estas estrategias de la educación cívica son las más adecuadas para conseguir que los estudiantes sean ciudadanos democráticamente participativos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, EDUCACIÓN CÍVICA, ESTRATEGIAS EDUCATIVAS, DEMOCRACIA.

A challenge for European civic educators in the 21st Century will be to employ active, engaging teaching strategies which involve their students. Didactic strategies currently abound, but have the problem of not engaging students for active citizenship.

Recent investigations into civic education suggest the essential characteristics of useful pedagogies include engaging students in forms of experiential learning (active engagement); deliberately involving values which are explained and defended (values enlightenment); encouraging critical thinking, reflection and involving students in taking and defending a position (values justification); and creating a classroom climate conducive to learning and actively participating in civics. These strategies in civics classes are

Ea004

Murray Print

Facultad de Educación.
Universidad de Sydney
m.print@edfac.usyd.edu.au

MORE LIKELY TO ENCOURAGE STUDENTS TO BECOME ACTIVE DEMOCRATIC CITIZENS.

KEYWORDS: CITIZENSHIP EDUCATION, CIVICS, TEACHING STRATEGIES, DEMOCRACY.

LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA, a veces denominada educación para la ciudadanía democrática (*education for democratic citizenship* o EDC), es una tarea profunda y un gran desafío. Junto con la educación formal, que incluye cuestiones más generales, está encargada de socializar a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos efectivos de una democracia. De este modo una democracia puede sobrevivir de una generación a otra, manteniéndose a lo largo del tiempo y mejorando las vidas de sus ciudadanos. Dado el gran valor que se atribuye a la democracia como forma de gobierno y de vida, la EDC o CCE (educación cívica y ciudadana o *civics and citizenship education*) es una empresa extremadamente importante. Y en estos tiempos de retos las voces de la razón y de los valores democráticos necesitarán hacerse oír sobre el griterío de la retribución.

De hecho, puede decirse que el objetivo último del sistema educativo en cualquier estado democrático es preparar a la siguiente generación de ciudadanos para que fortalezcan, aumenten y mantengan la democracia. Un gran número de politólogos, educadores y especialistas de otros campos afines dejan entrever que, sin ciudadanos activos y participativos, el futuro de la democracia tal y como la conocemos puede verse seriamente amenazado (Dahl, 1998; National Comission on Civic Renewal, 1998; Patrick, 1999; Putnam, 2000).

Recientemente, y sobre todo en Europa, ha habido un resurgir del interés por cómo se puede educar mejor a los jóvenes para conseguir que lleguen a ser ciudadanos activos y poseedores de conocimientos, cuyo compromiso cívico pueda sostener la democracia en la que viven. De hecho, la década pasada ha visto crecer significativamente el interés, la preocupación de los gobiernos y la financiación de programas para sustentar la democracia en muchos países europeos. Aunque se ha dedicado mucha atención a los regímenes nuevamente democráticos o cuasi-democráticos del Este y de la antigua URSS, las estables democracias occidentales también han expresado su preocupación por la falta de compromiso activo por parte de los ciudadanos jóvenes. Por ejemplo, los Estados Unidos (Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo y Lazer, 1999), Inglaterra (Advisory Committee on Citizenship, 1998), Escocia (Learning & Teaching Scotland, 2001) y Australia (Civics Expert Group, 1994; Kemp, 1997) han sufrido una revisión, una reafirmación nacional o una medida gubernamental para estudiar cómo los procesos democráticos pueden reforzarse mediante programas educativos. Y muy recientemente se ha dado un aumento del interés por la educación cívica y ciudadana en España, al tiempo que el país se integraba en la Unión Europea (Naval, Print y Veldhuis, 2001).

Lo que ha provocado este resurgir ¿es una preocupación fundamental por la salud y la supervivencia de las democracias establecidas? Durante la pasada década tuvo lugar lo que parece un importante y creciente malestar: el declive en el compromiso cívico de los ciudadanos de nuestras democracias. Mucho se ha escrito sobre este fenómeno y el paralelo declive del "capital social" en los

medios y en la literatura, sobre todo en los Estados Unidos de Norteamérica, con el consiguiente impacto en la salud de la democracia estadounidense. En una palabra, "los americanos han desertado en multitud no ya de la vida política sino, más en general, de la vida organizada de la comunidad" (Putnam, 2000, p. 64). El futuro de muchas de las actuales democracias occidentales, se afirma, se encuentra amenazado debido a la inhibición de muchos de sus ciudadanos. A medida que los ciudadanos más jóvenes demuestran su creciente indiferencia hacia los mínimos requisitos de la participación civil –como votar, formar parte de un jurado o informarse– la democracia se ve amenazada (Civics Expert Group [CEG], 1994; Niemi y Junn, 1998; Advisory Committee on Citizenship, 1998; Putnam, 1995, 2000).

1. La educación ciudadana en Europa

Audigier (1996) ha sostenido que, en tiempos de crisis y dificultad, la necesidad de educación para la ciudadanía democrática –con el énfasis en la democracia, la paz, la justicia social y los derechos humanos– aumenta llamativamente. Más en concreto, hoy nos enfrentamos a una creciente violencia en las escuelas, a brotes de racismo y xenofobia dentro de sociedades multiculturales, al absentismo político e incluso al resurgir de los movimientos extremistas y separatistas. Estos fenómenos, junto con los de globalización en el campo económico, tecnológico y de la comunicación, nos obligan a reconsiderar nuestras ideas sobre la ciudadanía y sobre cómo ésta se inculca.

La educación ciudadana se ha convertido en una necesidad acuciante, especialmente en nuestro contexto europeo, dado que estamos interesados en crear una ciudadanía supranacional, dentro de la Unión Europea, y esto exige la reconciliación de la identidad nacional con una pluralidad de culturas para construir una sociedad multicultural estable.

No son éstas las únicas causas significativas de la preocupación que existe en Europa. La última década ha sido testigo de uno de los mayores movimientos de población de la historia mundial y Europa ha jugado aquí un papel importante. Sean debidas a razones económicas, religiosas o políticas, las cifras en que se expresan estos movimientos son abrumadoras y ofrecen pocos indicios de que el ritmo vaya a aminorar. Con una Unión Europea en la que las fronteras han quedado abolidas y que, además, planea una próxima e importante expansión, los movimientos de población dentro de Europa siguen gozando de gran libertad. Estos movimientos están provocando manifestaciones de tensión entre los pueblos y dentro de las democracias que hacen rebrotar la cuestión sobre las identidades nacionales, la justicia social, la tolerancia, el multiculturalismo, los derechos humanos y la equidad, esos componentes del nuevo planteamiento de la educación ciudadana para la democracia.

En los países donde las diferencias étnicas son importantes y claramente identificables, estos movimientos de población han dado lugar a considerables tensiones. Los casos de xenofobia se están haciendo más y más frecuentes en Europa. Al mismo tiempo, los movimientos de población suscitan problemas de identidad nacional en la medida en que los ciudadanos intentan establecer conceptos de inclusión y exclusión, precisamente en un momento en el que la idea de estado nacional se encuentra de por sí bajo cuestión y en proceso de cambio. Algunos países se enfrentan a problemas completamente nuevos para ellos. Por ejemplo, en Irlanda la prosperidad económica y el ingreso en la Unión Europea ha hecho que grupos de origen turco y musulmán emigren a un país celta y católico donde la homogeneidad cultural y religiosa ha sido un rasgo dominante durante siglos. El modo en

que el pueblo y el gobierno de Irlanda traten el creciente número de inmigrantes, de culturas y religiones notablemente distintas, será un examen de su capacidad para adaptarse a un mundo cambiante y un testimonio de su democracia. En este contexto, la educación ciudadana para la democracia debe jugar un papel crucial.

Esto nos lleva a la necesidad de los colegios –y de los sistemas educativos en general– de jugar un papel más dinámico a la hora de comprometer a los estudiantes en la ciudadanía democrática. El papel de los colegios en la promoción de las virtudes cívicas no se ha puesto nunca en duda. Precisamente en estos momentos está creciendo en Europa la exigencia de que los colegios jueguen este papel. Sin embargo, existen numerosas voces críticas sobre el lugar que debe ocupar la ciudadanía democrática en un currículum escolar (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Pearce y Hallgarten, 2000). Una preocupación principal para algunos es la naturaleza de los programas de educación ciudadana en los colegios. Un medio para tratar esta situación, pero al mismo tiempo enfrentarse a la claramente articulada necesidad de preparar ciudadanos jóvenes, es dar con un nuevo planteamiento de la educación ciudadana.

2. La educación ciudadana para la democracia

La actual ciudadanía europea es definida por el Tratado de Maastricht de 1993 (artículo 8) en términos de determinados derechos y deberes de los ciudadanos de los países que componen la Unión Europea. Estos derechos y deberes incluyen la libertad de moverse por la Unión Europea sin obstáculos, de establecerse en cualquier lugar dentro de la Unión Europea o de votar o ser candidato en las elecciones locales y al Parlamento Europeo, de recibir protección de las embajadas de países miembros y de poder recurrir al Parlamento Europeo y al Defensor del Pueblo. Aunque este tratado fue más formal que real, desde que se firmó, estos derechos han ido haciéndose cada vez más efectivos. Un importante reto tendrá lugar durante la próxima década con la integración de países de la Europa del Este en la Unión Europea.

A mediados de los años noventa empezaron a aparecer, aunque lentamente, algunos signos de un nuevo sentido de ciudadanía europea que exigía una mayor presencia en las mentes de los europeos. Se animó a los países miembros a proponerse la ciudadanía participativa y activa como objetivo. En 1997 el Tratado de Amsterdam (artículo A) afirma el compromiso de la Unión Europea para desarrollar un sentido de ciudadanía europea, no sólo en términos legales sino también dentro de un marco más amplio, político y social. Este planteamiento contempla una Europa en la que los ciudadanos son los protagonistas activos de la ciudadanía, más que sus gobiernos. El objetivo es animar a los ciudadanos a ser más participativos en el proceso democrático a todos los niveles, pero especialmente en el europeo, por ejemplo en el Parlamento.

Para reforzar esta política, la Unión Europea ha intentado influir sobre los sistemas educativos de los países miembros.

La Unión Europea ha publicado documentos y materiales –que incluyen *Education for Active Citizenship in the European Union* (1998)– para proporcionar recursos para los colegios. La publicación mencionada sostiene que los principios de la ciudadanía europea están "basados en los valores compartidos de la interdependencia, la democracia, la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo" (European Comission, 1998, p. 16). En conjunto, el objetivo de la UE ha sido animar a los ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables a que se vean a sí mismos como el requisito central

de cualquier sociedad que respete los principios de la democracia, los valores humanos, la paz, la libertad y la igualdad. Pero la ciudadanía europea, aunque es claramente una forma de ciudadanía democrática, es también intensamente problemática. Los temas clave de la relación entre la identidad europea y la identidad nacional siguen sin resolverse. Los lazos de confianza entre los pueblos, y la propia base de una sociedad civil y de la formación de un capital social dentro de las sociedades (Van Deth, Maraffi, Newton, Whiteley, 1999; Putnam, 2000) requieren de tiempo para hacerse efectivos. Puesto que ha existido una Historia plagada de desconfianza, de extenso y constante conflicto durante milenios, y un prolongado período de comunismo europeo en muchos de los países más jóvenes, la construcción de una identidad europea llevará algún tiempo. Sin embargo, si la introducción de una nueva moneda es una guía para futuras iniciativas de una Europa unida, puede suceder que la ciudadanía europea, en una forma claramente reconocible, se convierta en una realidad muy pronto. Un modo de ayudar a ese proceso es el programa del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

Se necesita un impulso más directo y sustancial para que la ciudadanía europea se convierta en un concepto pleno de significado y de vigencia. En 1997 el Consejo de Europa, junto con la UE, impulsó el Proyecto de Educación Ciudadana para la Democracia con el objetivo principal de ayudar a formar ciudadanos responsables e informados en el contexto de la integración europea. La ECD fue definida como el conjunto de prácticas y actividades encaminadas a hacer de la gente joven y adulta personas más equipadas para participar activamente en la vida democrática, asumiendo y ejerciendo sus derechos y deberes dentro de la sociedad (Veldhuis, 1997; Council of Europe, 1998). Para lograr este fin, el proyecto estableció tres objetivos principales:

1. Proveer a los ciudadanos del conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para la participación activa dentro de una sociedad civil democrática.

2. Crear oportunidades para el diálogo y el discurso, para la resolución no violenta de los conflictos y el consenso, para la comunicación y la interacción.

3. Estimular la conciencia de los derechos y las responsabilidades, de las normas y los valores, de las cuestiones éticas y morales que existen dentro de la comunidad.

El resultado ha sido el desarrollo de un conjunto de prácticas y actividades de diversas facetas, diseñado desde un planteamiento "de abajo hacia arriba", para ayudar a los alumnos, a la gente joven y a los adultos a participar activa y responsablemente en procesos de toma de decisiones de sus comunidades. Estas actividades se han diseñado para fortalecer y promover la cultura democrática basada en la conciencia de y el compromiso con valores fundamentales compartidos, como los derechos y libertades del hombre, la igualdad de los diferentes y el estado de derecho. Estas actividades se centran en aportar oportunidades de largo recorrido para la adquisición, aplicación y divulgación de la información, valores y habilidades relacionados con los principios y los procedimientos democráticos, en un amplio abanico de centros de enseñanza formal y no formal. No obstante, al final, la responsabilidad de aplicar estas prácticas y estas actividades toca a los países miembros de la UE.

El proyecto de ECD ha sido bien acogido por el Consejo de Europa y la Unión Europea. Estas instituciones han apoyado los resultados del proyecto y han hecho importantes recomendaciones a los países miembros para que pongan en práctica el programa. Por ejemplo, en el quincuagésimo aniversario del Consejo de Europa el Comité de Ministros del Consejo redactó una declaración sobre la ECD que animaba a los países miembros a:

a) Conceder prioridad a la educación ciudadana para la democracia y hacer de ella un componente principal de todas las medidas y prácticas educativas en los países de la UE,

b) promover una comprensión de la libertad como posibilidad que es preciso aprender, compartir y mejorar,

c) adoptar medidas para preparar a ciudadanos responsables, capaces de equilibrar derechos y deberes a niveles local, regional, nacional e internacional, y

d) promover un planteamiento integral para la educación ciudadana para la democracia por medio de estrategias que comprometan a las personas a ser ciudadanos activos (Council of Europe, 1999).

Aunque la declaración afirma además que la ECD debe ser una prioridad del trabajo entre los gobiernos que forman el Consejo, también aporta directrices a los países miembros para los programas educativos sobre la ciudadanía democrática. Estas directrices incluyen el ofrecer oportunidades para adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorezcan una cultura democrática; desarrollar competencias a través de instituciones educativas; que los currículos escolares incluyan educación en la ciudadanía y los derechos humanos; la formación específica de los profesores; y la promoción de la divulgación sobre ciudadanía democrática para los adultos (Council of Europe, 1999).

Pero ¿es esto suficiente? Dada la larga tradición europea de enemistades regionales y de nacionalismos y las amplias muestras de actitudes banderizas como el racismo, el prejuicio étnico, la intolerancia religiosa y la desigualdad ingente, todavía queda mucho por hacer. Aunque la Comisión ha tenido un comienzo reciente y útil, tiene delante de sí un largo camino si desea superar los planteamientos nacionalistas y las actitudes de atrincheramiento. En consecuencia, los programas educativos que se imparten en las escuelas jugarán un papel vital a la hora de determinar el futuro de una Europa unida y estable basada en una ciudadanía europea consensuada.

3. Rasgos de un ciudadano democrático

Europa se encuentra ante, al menos, dos grandes retos acerca de la ciudadanía. En primer lugar, repensar un emergente sentido de europeidad que nace de los éxitos de la UE, incluyendo la moneda única. En segundo lugar, establecer un acuerdo para expandir la UE y llevarla hasta los confines de la propia Europa. En ambos casos, los estados nacionales europeos tendrán que superar siglos de enemistad entre comunidades locales para forjar un futuro unido. Y para esto necesitan contar con ciudadanos realmente democráticos. ¿Qué aspecto tiene un ciudadano democrático en una Europa unida y democrática?

Los ciudadanos democráticos son aquellos que se comprometen y participan en el mantenimiento de sus democracias. Son personas que sustentan y practican la democracia, aplican valores democráticos; son ciudadanos participativos que comprometen tanto sus derechos como sus responsabilidades en cuanto ciudadanos, que entienden los papeles de sus gobiernos y sus instituciones, que colaboran con el estado de derecho y que, a un nivel mínimo, ponen en práctica su derecho y su responsabilidad de votar en las elecciones democráticas (Engle y Ochoa, 1988; Patrick y Hoge, 1991; Center for Civic Education, 1994; Parker, 1996; Hahn, 1998; Putnam, 2000; Print, 2001). Más específicamente, un ciudadano efectivo en una democracia es el que posee conocimientos, comprensión, habilidades y valores sobre:

1. Los principios y procesos democráticos (como la soberanía popular, el gobierno de

representación, las elecciones libres y justas, el gobierno de las mayorías y la protección de las minorías, el bien común, la libertad y el acceso a la participación en los procesos políticos).

2. El tratamiento de las identidades nacionales (aspectos del estado nacional, el proceso de ajuste).

3. Los valores democráticos (como la tolerancia y la diferencia, la equidad y la justicia social, el gobierno de la mayoría y la protección de las minorías, la libertad individual, la cohesión social, la aceptación de la diversidad, el estado de derecho, la libertad de expresión, de prensa, de asociación y de religión, el derecho contra la detención arbitraria).

4. Los derechos y deberes de los ciudadanos (como los derechos humanos –a la vida, a la igualdad, a la alimentación, a la vivienda, a la educación–, sociales –libertad religiosa, derecho a la protección, a participar en la vida de una comunidad, derecho al matrimonio y a la familia–, políticos –de libertad, de asamblea, derecho contra la detención arbitraria, responsabilidad en la participación, derecho a voto, a formar parte de un jurado, a los impuestos, a la defensa–).

5. Los ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad civil (lo que incluye comprometer a otros ciudadanos, construir un capital social, reforzar la sociedad civil, participar en organizaciones voluntarias al margen de los gobiernos).

6. Gobierno e instituciones (incluyendo la comprensión de sus papeles y del papel del ciudadano en el gobierno).

7. El estado de derecho y la independencia judicial (lo que incluye la aplicación de la ley a todos los ciudadanos, la independencia de los jueces para asegurar la justicia).

8. Las ciudadanías globales y múltiples (a nivel de ciudadanos locales –ciudadano de una ciudad, pueblo, provincia o estado, ciudadano "regional" y ciudadano global–).

9. La Historia y la Constitución (incluyendo la historia del país como democracia y la importancia de las constituciones para las democracias).

Si éstos son objetivos importantes para las democracias que quieren ser florecientes, ¿cómo se alcanzarán? Aquí la bibliografía está de acuerdo a lo largo y ancho del mundo (Parker, 1996; Hahn, 1998; Crick, 1998, 2000; Patrick, 1999; Kerr, 1999; Print, 1999, 2001; Naval y Laspalas, 2000; Naval, Print y Veldhuis, 2002). La escuela ofrece un currículo vital potencial y papeles pedagógicos y experienciales a la hora de educar a los alumnos para la ciudadanía democrática. En gran medida, los ciudadanos democráticos que deseamos ver el día de mañana serán el producto de la escuela de hoy. Lo que decidamos hoy sobre la enseñanza del civismo tendrá un efecto profundo sobre cómo entenderán y practicarán la ciudadanía democrática en sus sociedades los futuros ciudadanos. En este sentido, tanto el papel de la escuela como el de la educación ciudadana son muy importantes para las sociedades. Y, por tanto, las decisiones que se tomen acerca de la educación para el civismo y la ciudadanía tendrán un gran efecto sobre lo que constituirá la sociedad civil del futuro. Este escrito trata algunos de los temas más importantes en relación con la pedagogía para el civismo y la ciudadanía y presenta un modelo para enseñar eficazmente el civismo en las escuelas.

4. La pedagogía para el civismo y la ciudadanía

Para que la educación en el civismo y la ciudadanía facilite la ciudadanía democrática en las escuelas, es preciso enfrentarse a distintos problemas porque ellos a su vez inciden en la efectividad de nuestro objetivo principal. Estos problemas son:

1. La sustitución de la pedagogía tradicional del civismo por pedagogías más apropiadas, que inmiscuyan a los educandos.

2. La transformación de la imagen y del estatus del civismo dentro del currículo escolar, especialmente en comparación con las matemáticas, las ciencias y la tecnología.

3. La aportación al estudiante y al profesional de la enseñanza de programas que producen educadores más dinámicos, interesantes y participativos.

4. El desarrollo y la utilización de recursos apropiados para la ECD.

Pero, de todos estos problemas el más urgente es la transformación de la práctica pedagógica del profesor. Una corriente cuantiosa y creciente de investigación sostiene que las tradicionales estrategias de exposición no son efectivas a la hora de enseñar el civismo con el fin de crear ciudadanos participativos y democráticos (Patrick y Hoge, 1991; Dynesson, 1992; Hahn, 1998; Torney-Purta, Lehaman, Oswald y Schulz, 2001). Incluso algunas estrategias pedagógicas interactivas son menos eficaces con los alumnos de lo que se esperaba. Para ser eficaces en el futuro, los profesores necesitarán un conjunto de estrategias pedagógicas que traten las iniciativas sobre la educación del civismo actuales y futuras de un modo constructivo dentro del contexto de sus escuelas.

En particular, la bibliografía sobre este campo ha afirmado la importancia de la enseñanza activa y participativa cuando se trata de civismo y ciudadanía para los jóvenes (Hahn, 1998; Patrick, 1999; Print, Ornstrom y Nielsen, 2002). La premisa de la que parte este argumento, y sobre la que existen algunas pruebas, es que un planteamiento activo de la enseñanza se reflejará más tarde en una vivencia más activa de la ciudadanía cuando esos alumnos sean adultos. La enseñanza mediante la actividad y los modelos apropiados de roles aparecen como herramientas muy poderosas para el aprendizaje. El civismo y la ciudadanía deberán enseñarse utilizando estrategias pedagógicas que pongan el acento sobre unos papeles activos, participativos, conceptualmente retadores, críticos y cooperativos para los estudiantes. Por tanto, los estudiantes que reciben la nueva educación sobre civismo y ciudadanía de un modo participativo serán probablemente ciudadanos activos en las democracias del futuro (Engle y Ochoa, 1988; Patrick y Hoge, 1991; Osborne, 1991). Para que los alumnos de una escuela comprendan la educación cívica y participen, el factor adicional de la pedagogía eficaz debe añadirse a la ecuación. Este escrito trata algunas estrategias pedagógicas apropiadas para su empleo en las escuelas.

No se ha conseguido establecer una única pedagogía para la educación cívica ni es probable ni necesario que se consiga. Existen ya muchas estrategias claramente relevantes y apropiadas para la educación cívica, sobre todo cuando consideramos la pedagogía dominante que tiene a su disposición la educación cívica. Al estudiar qué estrategias fueron más apropiadas para la educación cívica, Osborne (1991) llegó a la conclusión de que los profesores eficaces de esta materia comparten nueve principios. Estos principios nos ayudan a informarnos sobre qué estrategias serán probablemente más eficaces para la educación cívica.

1. Los profesores tienen una visión claramente articulada de la educación.

2. El material que se imparte es importante y digno de conocer.

3. Se organiza el material como un problema o tema que hay que investigar.

4. Se dedica cuidadosa e intencionada atención a enseñar cómo pensar dentro del contexto del conocimiento valioso.

5. Los profesores son capaces de conectar el material con el conocimiento y la experiencia del estudiante.

6. Se pide a los estudiantes que sean activos en su propio aprendizaje.

7. Se anima a los estudiantes a compartir, a construir sobre las ideas del otro.

8. Se establecen conexiones entre la clase y el mundo exterior.

9. Las clases se caracterizan por la confianza y la apertura, de modo que a los estudiantes les sea fácil participar.

5. Modelo conceptual de pedagogía de la educación cívica

Hay al menos veinticinco estrategias pedagógicas con diversos grados de adecuación para enseñar civismo y ciudadanía en las escuelas. Estas estrategias pueden clasificarse en cuatro grupos principales de actividad pedagógica en función de dos dimensiones relacionadas: su capacidad para involucrar al educando y el contexto de ese aprendizaje dentro de las escuelas.

Las pedagogías pueden clasificase a lo largo de una dimensión o continuum según el grado en que se involucra activamente a los educandos, que es de vital importancia. En un extremo de este continuum se encuentran las estrategias pasivas y cognitivistas, en las que al educando se le enseñan tareas conceptuales por medio de estrategias como la tradicional exposición del profesor, la lectura del libro de texto y el empleo de material audiovisual que forma parte del plan de estudios. En otras palabras, la mayor parte de las estrategias que encontramos hoy en las escuelas (Torney-Purta y cols., 2001). En el otro extremo del continuum están las estrategias participativas como el juego de roles, las simulaciones, el aprendizaje cooperativo y los juegos que involucran al alumno, como las elecciones en la escuela.

La segunda dimensión representa el contexto de la enseñanza-aprendizaje. En un extremo se encuentra la clase individual con las posibilidades y las limitaciones que este contexto de aprendizaje ofrece. En el otro extremo del continuum se encuentra el planteamiento "total" de aprendizaje en la escuela, también con sus posibilidades y sus limitaciones; en medio se encuentran numerosas combinaciones de clases y niveles, como la combinación de cinco alumnos procedentes de cinco niveles distintos o la combinación de dos clases de niveles intermedios (por ejemplo, de niveles noveno y décimo). Cuando las dos dimensiones se entrecruzan (fig. 1) es posible clasificar los planteamientos para la enseñanza del civismo y la ciudadanía en cuatro categorías:

I) Pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la clase.
II) Pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la escuela.
III) Pedagogías activo-participativas basadas en la clase.
IV) Pedagogías activo-participativas basadas en la escuela.

En la mayoría de los países europeos, las tradicionales estrategias para la educación del civismo y ciudadanía tradicional se basaban mayoritariamente en los modelos uno y dos (ver fig. 1). Estas estrategias, caracterizadas por estar centradas en la figura del profesor, suelen dar por supuesto que los estudiantes son educandos pasivos que absorben cognitivamente el conocimiento identificado por el profesor. En cambio, las categorías tres y cuatro se corresponden con estrategias más centradas en los alumnos y están basadas en visiones positivas del aprendizaje del alumno mediante la participación. Para que la educación del civismo y la ciudadanía en la nueva Europa sea eficaz y contribuya al crecimiento de la ciudadanía europea, los planteamientos pedagógicos de las escuelas tienen que tender más hacia las categorías III y IV. ¿Qué representan estas categorías?

Figura 1.

5.1. Pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la clase

De manera predominante en las clases y escuelas europeas, la educación del civismo y la ciudadanía se imparte mediante estrategias de enseñanza pasivo-cognitivas. Esta categoría incluye los tradicionales planteamientos dominados por el profesor y donde el alumno es pasivo. Los profesores suelen aportar material cognitivo que se convierte en el centro de atención del alumno y en aquello que previsiblemente aplicarán en su vida.

Los educandos son esencialmente pasivos, pero pueden verse involucrados cognitivamente.

Estas estrategias centradas en el profesor enfatizan el flujo unidireccional del conocimiento desde el profesor y hacia el educando: exposiciones a cargo del profesor, libros de texto, enseñanza "interactiva", análisis de documentos, estudios de casos, uso pasivo de materiales, presentaciones de vídeos o películas y posteriores debates, además del empleo de recursos curriculares como el análisis de bases de datos sacados de Internet. Los investigadores sociales las han incluido bajo la etiqueta de planteamientos "de transmisión" y los han encontrado tremendamente populares entre los profesores, aunque no tanto entre los alumnos; por su parte, las escuelas las apoyan en la medida en que están regidas por los propios profesores, que pueden así regular la participación de los estudiantes (Dynesson, 1992; Naval, Print y Veldhuis, 2002).

Algunas estrategias pasivas basadas en las clases son algo más activas y ofrecen oportunidades para que los estudiantes se involucren. Se incluyen aquí los debates sobre sucesos y noticias de actualidad, ejercicios individuales de solución de problemas y actividades basadas en la capacidad de pensamiento crítico.

Estas estrategias se centran en planteamientos cognitivos para solucionar problemas, aclarar cuestiones y participar intelectualmente. Sin embargo, estas estrategias se caracterizan por no ser experienciales y por no involucrar al estudiante en una actividad, aunque empujan a los alumnos a evitar la aceptación ciega de la información y a pensar críticamente sobre su propia opinión acerca de cualquier tema.

5.2. Pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la escuela

Son estrategias también cognitivistas y donde el educando permanece pasivo, pero que van más allá de los límites de la clase y varían de entre dos o más clases hasta una actividad en la que participe toda la escuela. Las asambleas (por ejemplo, las asambleas del curso noveno), las charlas con ponentes invitados para los alumnos de los cursos undécimo y duodécimo, los actos del día de la fiesta nacional, las asambleas de toda la escuela en las que se canta el himno nacional, son ejemplos de este tipo de estrategia. Los estudiantes juegan un papel pasivo e incluso pueden no percibir estas situaciones como actividades educativas en el sentido tradicional, aunque son oportunidades para que los estudiantes adquieran conocimientos relacionados con el civismo en un contexto ajeno a la clase.

Estas estrategias tienden a centrarse en un acontecimiento particular, como el día de fiesta nacional, en los que la responsabilidad cívica se enfatiza deliberadamente como un bien para la comunidad. Los estudiantes son educandos pasivos en la forma tradicional durante estos acontecimientos. Algunas muestras informales de las escuelas sugieren que estas estrategias no son percibidas por los alumnos como formas eficaces para adquirir conocimientos, capacidades y valores sobre educación cívica, pero esto no ha hecho que su práctica se vea reducida en el currículum escolar (Dynesson, 1992).

El aprendizaje experiencial es bajo con estas estrategias, de valor pedagógico marginal hasta que se puedan identificar modos de involucrar a los alumnos eficazmente. Pueden ser distribuidores de información muy eficaces, pero raramente son ejemplos efectivos de aprendizaje de los alumnos. Las variaciones más prometedoras son las actividades organizadas y llevadas a cabo por los propios alumnos, como el día multicultural, que implica a los alumnos y les invita a aprender de otras culturas.

5.3. Pedagogías activo-participativas basadas en la clase

Estas estrategias pedagógicas empujan a los alumnos a realizar experiencias de aprendizaje activas. Los ejemplos incluyen simulaciones, debates y juegos de rol en grupos, debates con toda la clase sobre noticias de actualidad, exposiciones en clase y ejercicios de solución de problemas en grupos (Patrick y Hoge, 1991; Dynesson, 1992; Osler, Rathenow y Starkey, 1995; Hahn, 1998). Sin embargo, estas investigaciones en grupos pequeños sobre problemas reales parecen ser menos populares entre los alumnos (Dynesson, 1992), aunque parte del problema está relacionado con el insuficiente empleo de estas estrategias por parte del profesor.

Los estudiantes demuestran que el aprendizaje en cooperación, comparado con el aprendizaje individualista y competitivo, tiene como resultado mejores logros y una mayor productividad en todo el grupo. El aprendizaje en grupo es una estrategia muy excitante y apropiada para la educación sobre el civismo y la ciudadanía, en cuanto trata temas de ciudadanía democrática. Es razonable decir que las escuelas, en general, dan prioridad a un modelo individualista y competitivo en el aprendizaje. Sin embargo, dados los objetivos de la educación cívica, las pedagogías cooperativas y localizadas en la clase tienen la capacidad de fortalecer significativamente las capacidades de los estudiantes para trabajar en grupo y para resolver problemas ayudándose los unos a los otros.

5.4. Pedagogías activo-participativas basadas en la escuela

Las estrategias pedagógicas que impulsan la participación activa de los estudiantes en el contexto de toda la escuela gozan de una popularidad relativa entre los profesores y las escuelas. Los ejemplos incluyen el trabajo de campo de la totalidad de la escuela en una visita al Congreso, la participación en una actividad de ayuda a la comunidad o las elecciones para el consejo escolar. El rasgo esencial de estas pedagogías es la participación activa de un gran número de estudiantes en actividades relacionadas con los valores cívicos.

En lo referente a la educación sobre el civismo y la ciudadanía, las estrategias que implican a toda la escuela tienen gran capacidad. Por ejemplo, en muchas escuelas secundarias escandinavas, como las de Dinamarca (Print, Ornstrom y Nielsen, 2002), los estudiantes aprenden sobre su democracia mediante la aplicación de su educación de ciudadanía en las escuelas. Se involucra activamente a los estudiantes en procesos democráticos en las escuelas mediante elecciones para comités que toman decisiones reales sobre la dirección de la escuela. Los datos de la investigación sobre IEA Civics Study evidencian que los estudiantes daneses tienen uno de los niveles más altos de cooperación en grupo, de participación en consejos de estudiantes, de actividades voluntarias para la comunidad y de participación en grupos con inquietudes cívicas (Torney-Purta y cols., 2001).

Para la educación sobre civismo y ciudadanía quizá la pedagogía más poderosa sea la de la escuela como modelo de roles.

La investigación muestra una relación positiva entre la adquisición de valores y actitudes democráticas por parte de los estudiantes y la participación activa en un "clima de escuela democrático", donde los principios y procesos de la democracia se llevan a cabo (Torney-Purta y cols., 2001).

6. Conclusiones

Identificar estrategias pedagógicas para la educación sobre civismo y ciudadanía que involucren al alumno es algo problemático. Los datos de las investigaciones son limitados y los profesores y las escuelas son reacios a cambiar unas estrategias didácticas que parecen funcionar y en las que ellos se sienten cómodos. Recientes investigaciones sobre educación cívica muestran algunas características esenciales de las pedagogías útiles, que podrían ser:

a) Involucrar a los alumnos en formas de aprendizaje experiencial (implicación activa).
b) Sacar a colación valores que se exponen y defienden (ilustración sobre los valores).
c) Impulsar el pensamiento crítico y la reflexión e involucrar a los alumnos en la adopción de una posición y defenderla (justificación de los valores).
d) Crear un clima en la clase que induzca a aprender y a participar activamente en cuestiones relacionadas con el civismo.

La bibliografía de estas investigaciones muestra cuatro categorías de estrategias pedagógicas adecuadas para la educación cívica: 1) pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la clase; 2) pedagogías pasivo-cognitivas basadas en la escuela; 3) pedagogías activo-participativas basadas en la clase; y 4) pedagogías activo-participativas basadas en la escuela. Muchas de estas estrategias son prometedoras, pero la realidad de las clases en las escuelas europeas es más bien que las estrategias didácticas tradicionales predominan de forma abrumadora.

Lo que parece más prometedor para enseñar civismo y ciudadanía en las escuelas europeas incluye

estrategias pedagógicas que abarcan a toda la escuela, pensamiento crítico, especialmente mediante grupos de trabajo, una variedad de estrategias de aprendizaje en cooperación que a su vez incluye ejercicios de resolución de problemas y actividades de aprendizaje basadas en la escuela. Si los profesores son capaces de utilizar estrategias que comprometan activamente a los estudiantes en su aprendizaje sobre la democracia, el futuro de las democracias descansará sobre fundamentos sólidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Advisory Committee on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Audigier, F. (1996). *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Audigier, F. (1999). *L'Education à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP.
- Center for Civic Education (1994). *National Standards in Civics and Government*. Calabasas, California: Center for Civic Education.
- Civics Expert Group (CEG) (S. Macintyre: Chair.) (1994). *Whereas the people. Civics and Citizenship Education*. Canberra: Australian Government Printing Service.
- Council of Europe (1997). *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural, Council of Europe, DECS/CIT 27 anexo III.
- Council of Europe (1998). *Education for Citizenship, "The Basic Concepts and Core Competences"*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural, Council of Europe, DECS/CIT (98) 7 def.
- Council of Europe (1999). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Strasbourg: CoE.
- Crick, B. (Ed.) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London y New York: Continuum.
- Department for Education and Employement (1997). *Excellence in schools Cm 3681*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Employement and Qualifications and Curriculum Authority (1999a). *The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2*. London: HMSO.
- Department for Education and Employement and Qualifications and Curriculum Authority (1999b). *The National Curriculum. Handbook for Secondary Teachers in England. Key Stages 3 and 4*. London: HMSO.
- Department for Education and Employement (1999). *Preparing Young People for Adult Life. A Report by the National Advisory Group on Personal, Social and Health Education*. London: DFEE.
- Dynesson, T. (1992). What's hot and what's not in effective citizenship instruction. *The Social Studies*, September/October, 197-200.
- Edwards, J. y Fogelman, K. (2000). Citizenship education and cultural diversity. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values. Volume VI: Politics, Education and Citizenship* (pp.146-163). London: Falmer.
- Engle, S. y Ochoa, A. (1988). *Education for Democratic Citizenship*. New York: Teachers College Press.

European Commission (1997). *Toward a Europe of Knowledge*. COM (97), 563, Brussels.

European Commission (1998). *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hahn, C.L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: State University of New York Press.

Kemp, D. (1997). *Discovering Democracy: Civics and Citizenship Education*. Ministerial Statement. Canberra: Minister for Schools, Vocational Education and Training.

Kerr, D. (1999). Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, *25*(1 y 2), 275-284.

Learning & Teaching Scotland (2000). *Education for Citizenship in Scotland*. Edinburg: Learning & Teaching Scotland.

Lutkus, A., Weiss, A., Campbell, J., Mazzeo, J. y Lazer, S. (1999). *NAEP 1998 Civics Report card for the Nation*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.

National Commission On Civic Renewal (1998). *A Nation of Spectators: How Civic Disengagement Weakens America and What We Can Do About It. College Park*. Maryland: University of Maryland.

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2ª ed.). Pamplona: Eunsa.

Naval, C. y Laspalas, J. (Eds.) (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.

Naval, C. y Urpi, C. (Eds.) (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: Eunsa.

Naval, C., Print, M. y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, *37*(2), 107-128.

Osler, A., Rathenow, H. y Starkey, H. (Ed.) (1995). *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Ltd.

Parker, W. (Ed.) (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, New York: State University of New York Press.

Patrick, J. y Hoge, J. (1991). Teaching government, civics, and the law. En J. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 427-436). New York: Macmillan.

Patrick, J. (1999). Education for constructive engagement of citizens in democratic civil society. En C. Bahmueller y J. Patrick (Eds.), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship* (pp. 41-60). Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse.

Pearce, N. y Hallgarten, J. (Eds.) (2000). *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research.

Print, M. (1999). Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia. En C. Bahmueller y J. Patrick (Eds.), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship* (pp. 187-208). Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse.

Print, M. (2001). *Education for Democratic Citizenship in the Twenty-first Century*. Keynote address to the International Forum on Democratic Citizenship Education in the Asia-Pacific Region, Korean Educational Development Institute, Seoul, South Korea

Print, M., Ornstrom, S. y Nielsen, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms: The case of Denmark. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*, 65-78.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J.A. (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J., Lehaman, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Van Deth, J., Maraffi, J., Newton, K. y Whiteley, P. (1999). *Social Capital and European Democracy*. London: Routledge.

Veldhuis, R. (1997). *Educación en la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. Consejo para la Cooperación Cultural, Council of Europe, DECS/CIT (97) 23.

Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)

Frente a la realidad de un mundo globalizado, pueden surgir dos actitudes que van en detrimento de una comunicación interpersonal fructífera entre personas de diversas culturas. Se trata del etnocentrismo y del relativismo cultural, a menudo presentadas como opuestas y contradictorias. En el presente trabajo, se intenta probar que el etnocentrismo puede ser consecuencia de un relativismo cultural radical. Se dan razones de por qué ambos han de ser evitados y se propone un sentido no radical de "relativismo cultural" que ayudaría a la comprensión de otras culturas. También se tocan cuestiones de moral relacionadas.

palabras clave: relativismo cultural, culturalismo, etnocentrismo, multiculturalismo, ética de valores, sistemas de valores.

In view of the new reality of a globalized world, two attitudes can arise that detract from fruitful interpersonal communication between individuals of different cultures. These two attitudes, which often are presented as opposed and contradictory, are ethnocentrism and cultural relativism. In this paper we argue that ethnocentrism can actually be a consequence of a radical cultural relativism. We give reasons for avoiding both ethnocentrism and cultural relativism and we propose a "non-radical cultural relativism" that can help understand other cultures. We also comment on some related moral issues.

keywords: cultural relativism, culturalism, ethnocentrism, multiculturalism, values ethics, values systems.

Eb004

Francisco Altarejos Masota

Profesor Ordinario de Filosofía de la Educación. Universidad de Navarra
faltarejos@unav.es

Antonio A. Moya García-Montoto

Universidad de Navarra

El desarrollo de las tecnologías de la comunicación y del transporte ha permitido que el mundo se encamine hacia una situación en la que la convivencia de personas de diferentes culturas en un mismo territorio y el intercambio cultural aún desde la distancia, superando

barreras de tiempo y espacio, sean una realidad cotidiana. Es una de las decisivas consecuencias del fenómeno denominado generalmente como globalización. Este fenómeno implica, entre otras cosas, que la realidad educativa con que nos encontramos hoy día es bastante diferente de aquélla a la que nos enfrentábamos hace tan sólo unos años. El profesorado y los demás profesionales de la educación no pueden permanecer ajenos a este fenómeno, y deben proveerse de los medios adecuados para hacer frente a esta situación, si es que el fin de la educación es proveer a los alumnos del bagaje de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan desenvolverse en la sociedad y aprovechar al máximo –de cara a su crecimiento como personas– los medios que el entorno sociocultural pone a su alcance.

Entre esos medios está la capacidad crítica –tener y aplicar el criterio– para abordar adecuadamente los dilemas que puedan surgir en la vida cotidiana, capacidad que ha de ser transmitida a los educandos. Ahora bien, nos encontramos con que el proceso de globalización "opera en dos direcciones: hacia la mundialización [...], pero también hacia la búsqueda de múltiples enraizamientos particulares" (Delors, 1996, p. 50). El no hacer frente a esta situación de forma adecuada puede conducir a múltiples ambigüedades en los planteamientos y en la práctica educativa.

Ahora bien, el fenómeno de la globalización está motivado muchas veces por factores de tipo económico: todos conocemos casos de personas procedentes de otros países que han llegado al nuestro con el fin de mejorar su nivel material de vida, por no hablar de los intereses económicos de los diferentes estados. Por eso, la Comisión Internacional, en su informe a la UNESCO, señalaba el riesgo de que esta convivencia se reduzca a una mera interdependencia fáctica. "Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación" (Delors, 1996, p. 51). En otras palabras, la educación ha de promover un interés sincero hacia *el otro* para que la relación entre los hombres en la nueva situación que nos ha tocado vivir sea una verdadera relación interpersonal, es decir, que se base en un conocimiento mutuo que enriquezca personalmente a los implicados.

Frente a esta tarea, nos encontramos con dos claros obstáculos, que son las respuestas más inmediatas y accesibles a esa "tensión entre lo 'local' y lo 'mundial'"[1] (p. 49). Se trata del etnocentrismo y el relativismo cultural, opciones que a menudo se presentan como los polos opuestos de una misma línea. A primera vista, y siguiendo el consejo de Aristóteles, parece ser que la virtud estaría en alcanzar un punto medio relativo (Aristóteles, 1993) entre ambas, lo que se traduciría en una actitud mezcla de recelo e indiferencia en proporciones variables, según el caso. Pero, como dice el profesor Leonardo Polo (Polo, 1999), la mezcla de posturas antitéticas nunca puede ser la solución, sino que se ha de proceder a la superación de ambas.

[1] "Confrontado a una modernidad mundial en la que a menudo no tiene los medios para participar realmente, y que en parte puede contrariar su pertenencia personal a diversas comunidades de base, el individuo se siente como aturdido ante la complejidad del mundo moderno, la cual confunde sus referencias habituales [...]. Desestabilizado por estos cuestionamientos de las bases de su existencia, el hombre contemporáneo probablemente perciba como amenazas las evoluciones que se sitúan más allá de las fronteras de su grupo inmediato de pertenencia y se sienta tentado, no sin algo de paradoja, por la seguridad ilusoria de su ensimismamiento y el rechazo de los demás a veces inherente a esta actitud" (Delors, 1996, p. 50).

El fin de este trabajo es precisamente superar esta dicotomía. Si la tarea del filósofo es contribuir a la mejora de la vida de sus conciudadanos, qué mejor que enfrentarnos con la dificultad "de llegar a superar las tensiones de sentidos opuestos que hoy día residen en el núcleo de muchas actividades humanas" (Delors, 1996, p. 51).

La vía de solución de un problema dicotómico a menudo se cifra en recorrer el camino que nos lleve a la conclusión de que esos polos, supuestamente opuestos, en realidad se tocan. Puede que en la vida cotidiana, la opción entre relativismo cultural y etnocentrismo se viva como una tensión entre tendencias opuestas, pero a la larga, el uno acaba desembocando en el otro. Pues si en el pasado el etnocentrismo fue el fruto del desconocimiento, en el presente bien puede hacer su aparición como una consecuencia lógica del relativismo cultural. Asimismo, conviene notar que el relativismo cultural no es una opción necesariamente exigida por el descubrimiento de otras culturas diferentes a la nuestra, como a menudo se presenta para luego tachar de ignorantes a los que no la comparten. Si bien ambas están situadas en una misma línea, no así la oposición contradictoria que a menudo se establece: antes bien, se trata de una línea unidireccional que tiene su punto de partida en el relativismo y su final en esa actitud según la cual uno estima las culturas diferentes a la ajena como inferiores a ella.

Esta tesis implica que en el fondo de toda esta cuestión late un problema de tipo moral. El contacto con otras culturas nos lleva a plantearnos si los criterios de que nos servíamos hasta el momento para enjuiciar la bondad o maldad de nuestras acciones siguen siendo igualmente válidos. La respuesta dependerá de la instancia en que fundamentemos tales criterios, que no puede ser meramente cultural. En suma: los innegables contrastes culturales no tienen por qué afectar, sin embargo, a los juicios morales; pues éstos, aun haciendo depender en cada caso su validez del contexto concreto en que se produce una acción particular, se fundamentan en un conocimiento que va más allá de las manifestaciones culturales.

1. El relativismo cultural

Cuando hablamos de relativismo cultural, parece que nos referimos a la idea de que "nuestra confianza en lo que pensamos y hacemos y nuestra determinación a persuadir a quienes nos rodean para que compartan nuestras opiniones y nuestra forma de actuar no tienen demasiado fundamento" (Geertz, 1996, pp. 98-99). Esta definición de Geertz, interpretada como una apelación a rebajar nuestra cuota de provincialismo, bien puede ser considerada uno de los mejores aportes de la antropología social, pero si la entendemos como una invitación a atenuar nuestros "escrúpulos morales frente a los sacrificios humanos o los cazadores de cabezas" (Gass, 1981, p. 53) (sentido éste que el mismo Geertz está dispuesto a criticar), debería empujarnos a empezar a sospechar de la bondad de tales aportaciones.

El *relativismo cultural* no es una doctrina ni un cuerpo teórico unívoco. Desde un punto de vista estrictamente filosófico cabe definirlo como aquella doctrina –también denominada *culturalismo*– que da primacía a la cultura frente a otros aspectos de la realidad humana. De este modo, la cultura sería el único marco explicativo desde el que se puede comprender al hombre, quedando reducido todo lo demás a meros aspectos de la cultura o subproductos suyos.

En este sentido, "no hay unos principios absolutamente inamovibles en los que fundamentar nuestros juicios cognitivos, estéticos y morales", o dicho de otro modo, "los principios a nuestra

disposición son siempre inciertos" (Geertz, 1996, p. 97). Decir que algo es relativo, es decir que no es absoluto, y que posee su razón de ser en otra cosa, de la que depende de alguna forma. La cultura comunica su contingencia a todo lo demás. La moral, el conocimiento, la ontología –a menudo entendida como un producto de la epistemología y que se reduce entonces a la mera visión del mundo que posee cada cual– y la religión quedarían desprovistas de cualquier tipo de necesidad al ser desconectadas de su fundamento (la persona humana y su dignidad, la operación cognoscitiva, el ser, Dios Trascendente) y al ser puestas en relación de subordinación con respecto a la cultura.

2. El etnocentrismo

Por su parte, el etnocentrismo puede ser definido como un ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente.

A menudo se traduce en una actitud, más o menos manifiesta, respaldada o no por tesis de tipo filosófico o teórico, de menosprecio hacia otras culturas, o dicho de otro modo, una actitud en virtud de la cual una persona o comunidad estima su propia cultura como superior a las demás.

El etnocentrismo ha acompañado a muchos pueblos en su trato con los demás pueblos a lo largo de la historia. Asimismo, está presente en el proceso de génesis de la sociología. Así, por ejemplo, el teórico inglés H. Spencer, con su teoría organicista y evolucionista de las sociedades, en la que aplicaba conceptos propios de la embriología a la explicación del proceso de desarrollo y florecimiento de las culturas, daba pie para la legitimación de las formas más descarnadas de colonialismo por parte de un imperio ávido de ver crecer sus posesiones territoriales en otros continentes (una exposición sistemática del pensamiento de Spencer puede encontrarse en Ritzer, 1993, pp. 123-164).

Las argumentaciones a favor del etnocentrismo han tomado a lo largo de la historia las más diversas formas, desde cuestiones de tipo moral, hasta teorías reduccionistas supuestamente avaladas por conocimientos científicos (Geertz, 1996). En nuestros días, son estas últimas las que parecen tener más influencia. Pero a niveles más cotidianos, parece ser que es el factor de desarrollo tecnológico el que más influye a la hora de compararnos con otras culturas. Incluso inmersos en el pensamiento postmoderno, se ofrece la tentación de concluir que la cultura occidental es la única que tiene conciencia de lo relativo que es todo, que es la única que está de vuelta de desengaños, y por tanto, algo tiene que las demás no tienen[2].

3. Lévi-Strauss: una defensa del etnocentrismo

Ahora bien, no faltan autores que legitiman el etnocentrismo, no sólo como algo connatural al hombre, sino como algo que siquiera debemos molestarnos en contrarrestar. Entre ellos está el célebre etnólogo y teórico Lévi-Strauss, quien expone sus razones en el libro titulado *La mirada alejada*. Para

[2] No se trata de reducir las diferencias entre culturas, pero sí de atender al uso interesado que con frecuencia se hace de las mismas.

comprender su defensa del etnocentrismo, antes debemos pararnos a estudiar, aunque sólo sea escuetamente, su concepción de las culturas.

Este autor entiende las culturas como conjuntos cerrados y autosuficientes. Según él, las culturas son como trenes que viajan cada uno con su propia dirección y velocidad por sus propios raíles. De los trenes que viajan en otra dirección, con otra velocidad o por otros raíles sólo percibimos una imagen molesta y demasiado borrosa como para que nos proporcionara alguna información sobre sí misma (Lévi-Strauss, 1985).

A esto debemos añadir el hecho de que cada cultura encuentra en sí misma *su propia razón de ser,* por lo que todo intento de mezcla de culturas está llamado a desvirtuar cada cultura, ya que los diversos elementos culturales sólo cobrarían sentido dentro del marco de referencia de la cultura que los ha producido.

En el pasado, la indiferencia de unas culturas respecto a otras era la garantía de que cada una pudiera existir a su manera y en sus propios términos. Pero con el paso del tiempo las cosas han cambiado. Los contactos entre culturas son cada vez más numerosos e intensos, lo que, según Lévi-Strauss, pone en peligro la idiosincrasia originaria de cada cultura, pudiendo desembocar además en un estado de entropía moral.

¿Por qué entropía moral? Es necesario clarificar qué tipo de moral es la que subyace al planteamiento de este autor. No hace falta profundizar mucho para darse cuenta de que Lévi-Strauss parte de una concepción meramente axiológica de la moral (o dicho de otra forma, las cuestiones de moral se reducirían a cuestiones de valores). Los valores, asimismo, son elementos culturales equiparables a cualquier otro elemento de este género.

Insertos en este tipo de discurso, que entiende las culturas como bloques, se entiende que los valores forman conjuntos o sistemas que son distintos para cada cultura. Puesto que no parece haber un criterio objetivo que trascienda lo meramente cultural para jerarquizarlos, ya que los mismos valores son productos de la cultura en que se hallan, hay que concluir que todos los sistemas morales son equivalentes. Ahora bien, mientras cada comunidad humana perciba su moral, su sistema de valores, como *la* moral, como la única válida, no existe riesgo alguno de caos moral. El problema surge cuando todos los valores se perciben como equivalentes, y esto ocurre cuando la mezcla de culturas hace que pierdan su sentido originario, y con él, su carácter axiológico. En una situación así, los diversos conjuntos pierden su sistematicidad, quedando las partes desconectadas del todo. La única forma de evitar esto sería la impermeabilización de las culturas, que permite evitar una desnaturalización del sentido originario de las opciones morales. De este modo, los *sistemas de valores* de cada familia espiritual o de cada comunidad se preservarían y encontrarían en sí mismos los recursos necesarios para su renovación.

Por tanto, defender una "relativa incomunicabilidad" entre culturas es algo deseable, algo en lo que debemos afanarnos para evitar que el mundo se convierta en una amalgama de diversos elementos culturales inconexos y carentes de sentido.

En resumen, según Lévi-Strauss, si una cultura no quiere resignarse a convertirse en la estéril consumidora de los valores que creó en el pasado, capaz tan sólo de producir obras bastardas, invenciones burdas y pueriles, debe aprender que toda verdadera creación implica sordera hacia la llamada de otros valores ajenos a ella misma, pudiendo incluso rechazarlos o negarlos en su conjunto.

No hace falta profundizar demasiado en lo dicho para darse cuenta de que la impermeabilidad entre culturas no es la única consecuencia de su planteamiento. Lévi-Strauss ha hecho descansar la

validez de la moral sobre factores puramente psicológicos: el modo como percibimos nuestra cultura. Por tanto, resulta que no es del todo reprochable que unas personas coloquen una manera de vivir o pensar por encima de todas las demás. Reducida la moral a meros sistemas de valores, el siguiente paso del razonamiento es una peculiar equivalencia entre la cultura y tales sistemas: parece ser que el resto de los elementos culturales están supeditados a los valores morales. De modo que, legitimado el etnocentrismo por el lado de la moral, se extiende al resto de las manifestaciones culturales. No podría ser de otra forma, si se parte de una concepción de las culturas como *sistemas*.

La conclusión de todo ello es que el etnocentrismo no sólo no es algo negativo, ni siquiera tan sólo inevitable, sino que es algo deseable. Por eso Lévi-Strauss se rebela contra un abuso del lenguaje por el cual se tiende a confundir el racismo con actitudes que serían perfectamente legítimas. Si continuamos con la argumentación, cabría decir que la xenofobia –es decir, el rechazo al otro, no en virtud de su raza, sino a causa de su extranjería, de ser un extraño, un *xénos*– es algo natural; que su contrapartida inevitable para aquellos que quieran tener una actitud más positiva frente a otras culturas es el paternalismo; y que si no se desea optar por ninguna de estas dos actitudes, habremos de resignarnos a evitar todo intento de establecer una comunicación provechosa con gentes de otras culturas, puesto que la comprensión del *alter* cultural es una utopía.

Nos guste o no, la "interdependencia planetaria" (Delors, 1996, p. 39) es cada vez mayor. Pretender un multiculturalismo del tipo que defiende Lévi-Strauss, tan afanado en mantener de forma aséptica la idiosincrasia originaria de cada cultura, sería cerrar los ojos a la realidad, renunciar al trato interpersonal con aquellos que nos rodean, por el mero hecho de que se supone que están insertos en un universo cultural totalmente distinto del nuestro. El intercambio cultural quedaría reducido a tomar elementos culturales procedentes de otras culturas como quien toma del vecino su vasija de barro, porque pertenezca o no a una cultura distinta a la mía, me sirve igualmente para almacenar la comida, sin que ello implique interesarme por el sentido que puedan tener las vasijas de barro para el vecino, pues ello es totalmente irrelevante de cara al uso que yo le voy a dar. Los elementos culturales quedan cosificados, convertidos en meros objetos que ocasionalmente pueden adquirir usos diversos en culturas distintas. Junto a este aspecto instrumental, estaría también un aspecto simbólico dependiente del sistema de procedencia en su conjunto, al que de ninguna manera podríamos acceder.

4. La crítica de Clifford Geertz

Clifford Geertz (Geertz, 1996, pp. 77-78), más atento a la realidad, se da cuenta de que "la extranjería (*foreigness*) no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel". Su crítica a Lévi-Strauss se sitúa en el rechazo del etnocentrismo que este autor pretende legitimar. "Lo enojoso del etnocentrismo no es que nos compromete con nuestros propios compromisos, [...] [sino] que nos impide descubrir qué punto de vista [...] mantenemos respecto del mundo". No es una mera cuestión de amplitud de miras, las implicaciones prácticas pueden llegar mucho más allá.

Para llevar a cabo su crítica, Geertz debe acabar con esa visión de las culturas como conjuntos cerrados, o como bloques. Este autor se resiste a que, por entender que "el significado [...] existe sólo dentro de juegos del lenguaje, comunidades de discurso, sistemas intersubjetivos de referencia o maneras de hacer el mundo", tengamos que aceptar "que las comunidades humanas son, o debieran

ser, mónadas semánticas, casi sin ventanas". Los problemas morales "surgen no sólo en los lindes de *nuestra* sociedad", donde cabría esperarlos según este enfoque, "sino, por así decirlo, en los lindes de nosotros mismos" (cursiva añadida). El problema de Lévi-Strauss, según Geertz, es que, inserto en su multiculturalismo de vagones de tren, la única alternativa a la entropía moral es el narcisismo moral. Pero "una antropología tan asustada de destruir la integridad y creatividad culturales [...] por culpa de acercarnos a otra gente, embarcarnos con ellos e intentar captarles en su inmediatez y su diferencia, está condenada a perecer de una inanición tal, que ninguna manipulación de datos objetivos puede compensar" (Geertz, 1996, p. 75).

En definitiva, "se trata de que debemos conocernos los unos a los otros y vivir según ese conocimiento o acabar aislados en un mundo de absurdo soliloquio a lo Beckett" (p. 88).

5. ¿Etnocentrismo *vs* relativismo cultural?

Para que se pueda dar comunicación entre diversas comunidades culturales, es necesario que exista alguna instancia que trascienda la misma cultura y que permita la creación de un ámbito de sentido compartido por el emisor y el receptor. Ahora bien, si se sostiene que la cultura es la instancia última a la que todo lo demás ha de ser referido, y en la realidad nos encontramos con una pluralidad fáctica de culturas, entendidas a su vez como conjuntos autorreferentes, lo lógico es que uno acabe aceptando que las culturas entre sí son incomunicables. Esto –como se indicó más arriba– no significa necesariamente que no se dé algún tipo de intercambio entre culturas diversas; el mismo Lévi-Strauss está dispuesto a reconocer que las culturas no se ignoran unas a las otras, que de vez en cuando toman préstamos unas de otras. Lo que no sería posible es un intercambio de sentidos. Se trata de un solipsismo a nivel cultural. El receptor recibe estímulos procedentes del emisor procedente de la otra cultura, y los dota de un sentido que les es extraño, y viceversa. Estamos ante un proceso de estímulo-respuesta, seguido de una interpretación unilateral, que para nada coincide con el sentido originario del significante.

Dicho con otras palabras: la traducción es una ilusión. No se trata de que no sea perfecta, de que en muchos casos no sea posible alcanzar la literalidad, de que en algunos otros carezcamos de los elementos simbólicos precisos y adecuados a ciertos sentidos o de que ciertos sentidos no se hayan desarrollado en una comunidad dada. Todo esto ya lo sabíamos. Se trata de que la traducción resulta sencillamente imposible.

No debe extrañarnos que Lévi-Strauss concluya que las sociedades humanas exhiban un nivel de diversidad óptimo más allá del cual no pueden ir, pero también por debajo del cual no pueden descender sin peligro, y que esta diversidad resulta del deseo de cada cultura de resistirse a las culturas que la rodean, de distinguirse de ellas, de ser ellas mismas. Tampoco sorprende que sostenga que nos hacemos falsas ilusiones cuando creemos que la fraternidad y la igualdad reinarán entre todos los seres humanos sin comprometer su diversidad (Lévi-Strauss, 1985).

Geertz hace notar, no sin cierta preocupación, que de unos años a esta parte se da "la progresiva conciencia de que el consenso universal (trans-nacional, trans-cultural e incluso trans-clasista) sobre cuestiones normativas no está a nuestro alcance". Y resulta que "si se abandona la idea de que el mundo se encamina hacia un acuerdo esencial sobre asuntos fundamentales [...], entonces la llamada al etnocentrismo [...] crece de forma natural. Si nuestros valores no pueden desvincularse de nuestra

historia e instituciones, ni asimismo los de nadie pueden desvincularse de la suya, entonces parece que no nos quedará más que [...] alzarnos sobre nuestros propios pies y hablar con nuestra propia voz" (Geertz, 1996, p. 73), sin esperanza alguna de ser escuchados por alguien que nos entienda.

La búsqueda por parte de Lévi-Strauss de la impermeabilización de culturas no es sino la consecuencia de un relativismo cultural subyacente. Lo que puede resultar sorprendente para muchos es que ese relativismo nos ha abocado al etnocentrismo.

6. Defensa del relativismo cultural

Hemos visto cómo el relativismo cultural o culturalismo y el etnocentrismo no sólo no son opuestos, sino que el uno acaba llevándonos al otro. Ahora bien, parece ser que con esto no hemos dicho todo lo que había que decir.

El antes citado antropólogo Geertz intenta, en su ensayo "Anti-antirrelativismo" (Geertz, 1996, pp. 93-124), acabar con el miedo al relativismo cultural. Su tesis es que no es tan fiero el león como lo pintan, que "las consecuencias morales e intelectuales que generalmente se derivan del relativismo –subjetivismo, nihilismo, incoherencia ética, insensibilidad estética y tantas cosas más–, en realidad nada tienen que ver con él, mientras que las recompensas prometidas a quienes logran escapar de sus garras, recompensas que en gran medida tienen que ver con un tipo de conocimiento pasteurizado, resultan ser ilusorias", y que "es evidente que nadie en su sano juicio adoptaría un punto de vista que nos deshumaniza haciendo que perdamos la capacidad de comunicarnos con cualquier otra persona".

Después de escuchar algunas palabras suyas como las que hemos citado en el apartado anterior, sorprende oírle quejarse de que "quien sugiera [...] que los principios [en los que fundamentamos nuestros juicios cognitivos] [...] son siempre inciertos, será acusado de no creer en la existencia del mundo físico, de atribuir a una chincheta el mismo valor que a un poema, de pensar que el único defecto de Hitler eran sus gustos poco convencionales o incluso [...] de carecer en absoluto de política" (Geertz, 1996, p. 97).

La postura de este autor con respecto al relativismo cultural puede resultar ambigua. En realidad, en el citado artículo lo que hace es desmontar una serie de concepciones de la naturaleza humana y de la mente reduccionistas, que pretenden legitimar todo tipo de transposiciones ilegítimas de conceptos procedentes de teorías tales como el psicoanálisis o el marxismo, o de aportes de ciencias como la neuropsicología, la etología, la biología, la psicología evolutiva, y aplicarlos al estudio de las diferencias culturales haciendo de ellos un uso interesado para llegar a ciertas conclusiones deseables desde el punto de vista de quien realiza el pastiche. "Hoy en día, prácticamente en cualquier región de la antropología a la que dirijamos nuestra mirada encontramos algún ejemplo del retorno a esa mentalidad para la que "todo se reduce a..." (complétese la frase sustituyendo los puntos suspensivos por los genes, la naturaleza de la especie, la arquitectura del cerebro, la constitución psicosexual...) (p. 111).

En otros casos se trata de "un concepto [de naturaleza humana] demasiado general, esquemático y vacío de contenido, adaptable a cualquier teoría, derive ésta de Wilson, de Lorentz, de Freud, de Marx, de Bentham o de Aristóteles, [y que] se convierte en la base sobre la que descansa definitivamente el entendimiento de la conducta humana [...] y la descalificación de toda la cultura occidental. Algunas soluciones resultan seguramente demasiado caras" (p. 116).

Dicho sea de paso, de ningún concepto de naturaleza humana, aún aquél que derive de un

conocimiento atento a la realidad, podemos deducir qué comportamientos exactos van a desarrollar este o aquel hombre, ni qué manifestaciones culturales concretas nos vamos a encontrar en una comunidad, ni el sentido particular del que los miembros de esa comunidad dotan a sus acciones... entre otras cosas, porque esto sería pretender reducir la realidad humana a lógica o a necesidad de tipo físico, obviando la libertad fundamental que se manifiesta en todos las acciones de las personas. Para intentar clarificar esto, habría que acercarse a las situaciones y contextos concretos y particulares en que tienen lugar esas acciones, observarlos directamente, interpretar los datos obtenidos, etc.

Ahora bien, la pregunta que cabe hacerse es: ¿qué tipo de relativismo es ése del que habla Geertz?

7. Relativismo cultural y culturalismo

Al principio del apartado dedicado al relativismo cultural, se afirmaba que no existe algo así como "*el* relativismo cultural". Se trata, por tanto, de identificar qué formas de relativismo cultural nos convierten en nihilistas y cuáles nos ayudan a salir de nuestro provincianismo y a evitar "la desconstrucción de la alteridad". Lo que debemos reprochar a Geertz en su crítica al antirrelativismo, no es que acabe con ciertas concepciones de la "naturaleza humana" sin proponer una alternativa viable (quizá no era éste el propósito de su ensayo), sino que no identifique la diversidad de niveles en los que se utiliza el término de "relativismo cultural". De ahí emanan su ambigüedad o aparentes contradicciones en el tema. No se trata tan sólo de un asunto de definiciones sin más, como parece sugerir en el citado ensayo. Puede que el relativismo cultural como una actitud que "nos aleje de ciertas formas de pensar y nos empuje en dirección a otras" no sea tan pernicioso como pretenden sus adversarios, pero tampoco es tan inocente si se sostiene como una tesis filosófica acerca de la realidad humana.

A veces nos encontramos con que los términos "relativismo cultural" y "culturalismo" se utilizan para referirse a lo mismo. Lo que es el culturalismo ha quedado más o menos claro. En realidad, no sería sino una alternativa a la metafísica. Es una de las consecuencias más claras de lo que Heidegger llamó "el olvido del ser". Olvidado el ser, se pone la cultura en su lugar. Pero quizá podamos encontrar otro sentido de "relativismo cultural" que no se identifique con el culturalismo.

La mayoría de los antropólogos sociales que de una u otra forma defienden el relativismo cultural, se resisten a aceptar que esta postura desemboque en "nihilismo", "pirronismo moral" o que nos lleve a sostener que la realidad carece de consistencia propia (Geertz, 1996). Y es que estos autores no suelen ser filósofos profesionales, sino que entienden los conceptos usados en las ciencias humanas como "instrumentos" que "varían en función de los cambios en el tipo de asuntos por los que los propios científicos se interesan" (p. 81). El problema se plantea cuando definiciones de este tipo se extienden al razonamiento moral (p. 81), como hace Geertz (en este caso, habría que ver qué es lo que entiende este autor por moral). Y es que la moral no es una ciencia empírica. No es un fenómeno inusual en nuestros días el hecho de que los científicos se introduzcan de manera más o menos distraída –más o menos consciente– en las aguas de la metafísica. Si en ciencias, a menudo, los conceptos pueden ser entendidos como instrumentos de carácter más o menos cambiante de los que se sirve el científico para dar una imagen de los procesos y fenómenos lo más ajustada posible al modo como se desarrollan en la realidad, pero que por otro lado resulte operativa y tenga implicaciones de

tipo pragmático, no podemos afirmar que lo mismo sea igualmente cierto para la filosofía y demás ciencias especulativas [recuérdese que la ética presupone un momento especulativo de cara a su fundamentación (Rodríguez Luño, 1991)]. De ahí que, cuando no se diferencia el plano meramente fáctico y empírico del "plano" del ser en toda su riqueza ontológica, se acabe cayendo en reduccionismos, contradicciones y aporías irresolubles.

De todo lo dicho, se deduce que es posible hablar de relativismo cultural como una actitud de ciertos profesionales que se enfrentan con los contrastes culturales, que puede ayudarles a captar el sentido de los elementos de otras culturas en su originariedad, sin imponer de antemano esquemas de tipo descriptivo y simbólico procedentes de otras culturas. En otras palabras, se trata de huir del etnocentrismo. Ahora bien, este relativismo cultural, que viene a decir que lo relativo es la cultura (relativo a los comportamientos humanos, a la estructura de las diversas sociedades, al medio bio-fisico, a las necesidades de cada comunidad y al modo como organizan el acceso al bien común, etc.) es bien diferente de aquel otro que sostiene que todo es relativo a la cultura.

Este tipo de relativismo, que nos ayuda a situar en el lugar que les corresponde nuestras costumbres, sin tener por qué renunciar a ellas, es el que se requiere para alcanzar ese conocimiento del otro que suele denominarse con el término de empatía. Se trata de una actitud deseable que nos enriquece al ayudarnos a adoptar perspectiva. En definitiva, es éste el sentido de relativismo cultural que se opone al etnocentrismo.

Sin duda, a este tipo de relativismo es al que se refiere la Comisión Internacional cuando dice que "para que cada uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos [...]. La educación manifiesta aquí más que nunca su carácter insustituible en la formación del juicio" (Delors, 1996, p. 51).

8. Crítica de la moral de valores

Sólo un fleco nos ha quedado colgando de todos los que nos propusimos anudar. Se trata de clarificar aquella afirmación de que la moral, si bien no es independiente de la cultura, no se subordina a ella.

Vimos cómo Lévi-Strauss partía de una moral de valores, que a su vez se reducían a meras manifestaciones culturales. De este modo, el peligro del pirronismo moral acecha a cada paso que demos.

Pero resulta que la moral, o mejor dicho, la ética, no puede reducirse a cuestiones de valor. "La ética de los valores desemboca en un callejón sin salida, que es la axiología, es decir, la fundamentación de la jerarquía en la preferencia estimativa que constituye al valor" (Altarejos, 1999, p. 114). Además, esta doctrina se ve impotente a la hora de dar razón de las acciones morales en determinadas situaciones. Así, por ejemplo, "no puede explicar la acción moral en una situación de negatividad afectiva". Sólo una moral que apele a la dignidad humana, y lo que de ella se sigue, puede salvarnos del caos moral.

La moral de los valores tiene su origen en Max Scheller, erigiéndose como una clara respuesta crítica al formalismo kantiano. Según este autor, en la conclusión de que "lo moralmente [...] bueno y malo, tan sólo son relaciones formales existentes entre los fines [...] yerra Kant" (Scheller, 1941, p.

35). Con ello, Scheller pretende dotar de contenidos la moralidad. Ahora bien, de la misma manera que rechaza la tesis anterior, este autor acepta la crítica de Kant de toda ética de bienes y fines, lo que impide poner la moral en relación con la naturaleza humana. Esto significa divorciar la dignidad del hombre de su naturaleza, que se reduce a un mero concepto empírico. Pero resulta que del conocimiento meramente empírico, fáctico, no puede surgir la normatividad propia de la ley moral. Ésta sólo surge de la consideración conjunta de la dignidad humana y de los fines a que tiende la naturaleza humana para perfeccionarse, y un conocimiento tal de la naturaleza humana no se puede lograr a partir de datos meramente fácticos, del conocimiento de meros hechos. En definitiva, se ha introducido una escisión apriorística entre el "ser" y el "deber ser" al que ha de tender el obrar humano (Santos, 1999, pp. 15-72). ¿Cuál es la razón de la moralidad en una situación así?

Bien es verdad que la dignidad humana no reside en la naturaleza humana en cuanto naturaleza, sino en cuanto humana, es decir, en cuanto manifiesta a la persona humana (Polo, 1999). Por tanto se establece una distinción entre la persona y su naturaleza. Ahora bien, esta distinción no es separación. Eliminar los bienes y fines de la moral es lo mismo que insinuar que la moral no tiene como fin el perfeccionamiento de la naturaleza humana, o que la persona puede perfeccionarse sin que lo haga su naturaleza humana.

El hecho de que una persona pertenezca a una u otra cultura no afecta para nada su condición de persona, ni tampoco hace que deje de ser hombre, es decir, que deje de pertenecer a esa especie que llamamos humana y que comparte una misma naturaleza. Sólo si se posee un conocimiento adecuado de la naturaleza humana, pueden establecerse juicios morales contextualizados, y se puede evitar todo error de extrapolación de conceptos. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Aristóteles (1993). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia* (2ª reim.). Madrid: Gredos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Gass, W. (1981). Culture, Self and Style. *Syracuse Scholar, 2*, 54-68.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *La mirada alejada*. Madrid: Argos Vergara.
- Polo, L. (1999). *Antropología trascendental. Tomo I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw Hill.
- Rodríguez Luño, A. (1991). *Ética general*. Pamplona: EUNSA.
- Santos, M. (1999). *En defensa de la razón. Estudios de Ética*. Pamplona: EUNSA.
- Scheller, M. (1941). *Ética*. Tomo I. Madrid: Revista de Occidente.

La fuerza desculturizadora de la globalización

La globalización es un grandioso fenómeno que nos une, que nos aproxima, que nos acerca unos a otros de un modo impensable hace tan sólo una década. Pero este proceso de globalización, del que tanto se espera, está presentando además notorias dificultades. El conjunto de problemas que la facilidad y la rapidez de los intercambios a escala planetaria han traído consigo están clamando por una profunda renovación de las bases sobre las que se asientan las relaciones internacionales, no sólo en el aspecto económico que es el más obvio, sino también en el terreno cultural y educativo.

palabras clave: cultura, globalización, educación, persona.

Globalization is a marvelous phenomenon that unites people and is making us come closer to each other in a manner that was unimaginable a decade ago. But the process of globalization that raised so many hopes for promoting development is also giving rise to evident difficulties. The ease and the speed of worldwide interchanges have generated a series of problems. This situation demands a profound evaluation of the foundations of international relations not only as regards economic aspects, which are the most obvious, but also as related to the fields of culture and education.

keywords: culture, globalization, education, person.

Ec004

Alejandro Llano

Profesor Ordinario de Filosofía.
Universidad de Navarra
allano@unav.es

Abandonamos de entrada el simplismo bobalicón de quien se felicita porque, al fin, se nos ha metido en el mismo "globo", sin darse cuenta de que sus paredes son de deleznable material sintético y de que lo lleva un niño atado a su mano con una cuerda. Algunos están muy satisfechos de que todos tengamos, al parecer, la misma identidad. Pero no advierten que el "yo" que se nos ha proporcionado es un yo de plástico.

Afortunadamente, ya han pasado los días del entusiasmo indiscriminado y poco reflexivo por la mundialización. En un congreso sobre el tema, por ejemplo, uno de los ponentes se complacía en señalar que un pastor de camellos en el desierto del Gobi podía enterarse en "tiempo real" –con un pequeño transistor y vía satélite– de las cotizaciones de la Bolsa de Nueva York. La pregunta estaba servida para disparar a matar en el diálogo que vino inmediatamente después. "¿Para qué necesita un pastor del Gobi saber cómo va el índice Nasdaq en la apertura de Wall Street?" Aquello me recordó el castizo interrogante del viejo chotis madrileño: "¿Y que haces tan temprano en Nueva York?"

Este mínimo chascarrillo nos pone ya en la pista de una de las más notorias paradojas de la globalización, a saber, que es escasamente global. Los estudiosos del tema calculan que toda la parafernalia de la mundialización –compuesta por las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas, la *new economy* neoliberal, la interpenetración de las culturas o *multiculturalismo*, y la llamada "sociedad de la información"– sólo afecta al 15% de la población mundial, mientras que gran parte del resto sigue viviendo en unos niveles que van desde el Neolítico hasta los bordes inferiores de la civilización romana, eso sí, de un modo muy ecológico. Dicen los que se dedican a poner números a lo cotidiano, que el 65% de las personas nunca ha hecho una llamada telefónica y que en la isla de Manhatan hay más conexiones electrónicas que en toda África.

Podríamos afirmar que lo primero que se ha globalizado es la pobreza. Y un personaje tan poco sospechoso de –*horribile dictum*– socialdemocracia, como es Michel de Camdessus ha afirmado que "la pobreza puede hacer saltar todo el sistema". Viene a mi memoria lo que nos pasaba en el campamento de milicias universitarias con los lanzagranadas Istalaza (el hispano *bazooka*): que lo importante no era que el proyectil diera en el blanco –empeño desechado de entrada– sino que el "rebufo" no escaldara a la mitad de la compañía. Es a lo que los sociólogos llaman "efectos perversos", que parecen multiplicarse cuando las soluciones que se buscan a los problemas se apartan de la cultura natal de las personas y sus relaciones insustituibles. Los terribles sucesos del 11 de septiembre de 2001 muestran algunas posibles consecuencias de un desequilibrio económico creciente y de una marginación política y cultural prolongada, que estos últimos meses se manifiesta con toda crudeza en el genocidio que se está consumando en Palestina. Yo no puedo estar de acuerdo con la violencia ejercida ya en muchas ciudades, empezando por Seattle y siguiendo por Génova y Barcelona, que han desarrollado los movimientos "antiglobalización", en los que a veces parece que se ha concentrado "lo mejor de cada casa", junto a personas y movimientos de trayectoria impecable. Pero no puedo dejar de reconocer, como han hecho tantas voces más autorizadas, que en muchas de sus reivindicaciones tienen sencillamente razón.

La irrupción de los procesos mundializadores ha conducido a que la distancia de riqueza entre los países –y, dentro de cada uno, entre sus diversos niveles sociales– haya crecido exponencialmente en los últimos lustros. La diferencia entre un rico de un país rico y un pobre de un país pobre es un abismo que no se había registrado nunca hasta nuestro tiempo. En términos generales, según algunos historiadores de la economía, hace mil años la distancia entre el país más rico del planeta (a la sazón, la China) y los más pobres (entre ellos, la mísera Europa) era de 1'2 a 1. Hoy, esa desproporción entre acaudalados y miserables se eleva a la relación de 9 a 1, y sigue creciendo ininterrumpidamente. Aunque la situación económica de algunos de los países más pobres mejore lentamente en términos absolutos, su posición en términos relativos no cesa de empeorar.

No es humanamente digno que, con el sobreabundante potencial de producción de alimentos que la ciencia contemporánea ha permitido lograr, permanezca estancando, e incluso aumente, el número de personas –medido en cientos de millones– que padecen hambre y llegan a morir de inanición; o que en los países menos desarrollados sean incontables los niños y adultos que mueren de las nuevas epidemias por falta de medicamentos que podrían curarles y cuyo precio (impuesto por barreras comerciales asimétricas) está muy por encima de sus posibilidades de adquisición.

En todos estos países en vías de desarrollo existen ya graduados por las mejores universidades del mundo, los cuales saben –igual que lo sabemos nosotros– que estos abusos no proceden de las auténticas ciencias humanas y sociales, sino que provienen de ideologías que están al servicio de intereses muy concretos, a los que desgraciadamente suelen plegarse organismos internacionales creados originariamente para corregir desigualdades económicas y evitar las crisis financieras que estos mismos organismos están ahora provocando con sus intervenciones implacables y sus rígidos patrones de actuación. Así lo ha mostrado, con cifras y hechos concretos, el Premio Nobel de Economía, Joseph Stiglitz, en su libro *El malestar en la globalización*.

Se podría pensar que quizá esta dinámica de desigualdad brote de las necesidades internas del nuevo modo de trabajar y comunicarse. Pero yo diría con Richard Sennett: "No sé cuáles son los programas políticos que surgen de esas necesidades internas, pero sí sé que un régimen que no proporciona a los seres humanos ninguna razón humana para cuidarse entre sí no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad".

Más autorizado y dramático es el panorama que traza Juan Pablo II en su carta apostólica *Al comienzo del nuevo milenio:* "Nuestro mundo empieza el nuevo milenio cargado de las contradicciones de un crecimiento económico, cultural, tecnológico, que ofrece a pocos afortunados grandes posibilidades, dejando no sólo a millones y millones de personas al margen del progreso, sino a vivir en condiciones de vida muy por debajo del mínimo requerido por la dignidad humana. ¿Cómo es posible que, en nuestro tiempo, haya todavía quien se muere de hambre; quien está condenado al analfabetismo; quien carece de la asistencia médica más elemental; quien no tiene techo donde cobijarse? El panorama de la pobreza puede extenderse indefinidamente, si a las antiguas añadimos las nuevas pobrezas, que afectan a menudo a ambientes y grupos no carentes de recursos económicos, pero expuestos a la desesperación del sinsentido, a la insidia de la droga, al abandono a edad avanzada o en la enfermedad, a la marginación o a la discriminación social" (n. 50).

Estamos ante una globalización monocéntrica, que habla (mal) inglés y está erradicando las culturas locales, sustituidas por un ambiente cosmopolita de hamburguesería y aeropuerto internacional, con abandono creciente de las mejores creaciones de la sabiduría clásica y las tradiciones más cercanas a cada pueblo. Realmente, se puede afirmar que la globalización está realizando una función desculturizadora.

Se trata, por consiguiente, de una estructura unilateral y estática (otra paradoja), en la que no hay apenas *feed-back* ni descentralización sistémica. Así entendida –lamento decirlo con otros muchos– la globalización es un procedimiento para que los poderosos se aprovechen de los débiles. Ahora bien, y aquí surge la "oportunidad vital", la propia estructura tecnológica y económica en la que se apoya la mundialización abre la posibilidad de establecer en los lugares más insospechados del planeta una dinámica *endógena*, es decir, una emergencia de creatividad y talento que puede dejar "descolocados",

al menos durante alguna temporada, a los presuntos árbitros de la situación. Y de esto, afortunadamente, también empieza a haber algunos ejemplos.

Las condiciones de posibilidad de ese dinamismo endogénico no estriban en la adquisición masiva de ordenadores, en la apertura de sucursales de empresas multinacionales a pie de obra, o –menos aún– en la patética idea de la Cumbre del Milenio en Nueva York, consistente en instalar una terminal de Internet en cada escuela del Tercer Mundo (sin aclarar en dónde sería posible enchufarla, ya no a la "red", sino a la corriente eléctrica, y qué comerían los niños y niñas entre *web* y *web*). Tales condiciones de posibilidad estriban en la elevación del nivel educativo y cultural, a contrapelo de la actual tendencia desculturizadora. Es aquí, y no en otro aspecto, donde reside la clave del problema de la globalización. Y, sin embargo, los esfuerzos realizados en este terreno educativo y cultural son prácticamente nulos.

La oportunidad comparativa a la que me estoy refiriendo, la posibilidad de que alguno de los países menos desarrollados adelante por la derecha a alguno de los poderosos, se ve acrecentada porque un uso perverso de las nuevas tecnologías, y en especial de la televisión y de Internet, está provocando un espectacular descenso del nivel de la enseñanza en el epicentro de la globalización. Y sucede además, como estamos comprobando en España durante estos últimos días, que todo intento de invertir la tendencia, de elevar mínimamente el nivel de exigencia en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato, provoca las protestas, airadas y manipuladas, de quienes prefieren seguir teniendo una clientela política dócil e inculta. "Terrible es la persona de un solo libro", se decía antes, para indicar la potencia intelectual de alguien que se supiera de cabo a rabo a una buena obra. Hoy sólo habría que multiplicar por seis o siete. Aunque se encuentre en una tribu de pigmeos o bosquimanos, quien haya leído a fondo siete buenos libros es hoy una persona comparativamente muy culta. Mientras que en los países que son los nudos de la famosa "red", un intelectual se empieza a definir como "el que ha escrito un libro o leído dos".

El tipo de hombres que ha generado el erróneo progresismo tecnológico ha quedado lúcidamente descrito por Ernst Jünger en su libro autobiográfico titulado *Radiaciones:* "...desconocedores de las lenguas antiguas, del mito griego, del derecho romano, de la Biblia y de la ética cristiana, de los moralistas franceses, de la metafísica alemana, de la poesía del mundo entero. Enanos en la vida verdadera, colosos de la crítica, de la destrucción, en la cual consiste su misión, que ellos ignoran. De una claridad y distinción nada comunes en todos los asuntos mecánicos: deformes, atrofiados, confusos en todo lo concerniente a la belleza y al amor. Titanes de un solo ojo, espíritus de tinieblas, negadores y enemigos de todas las fuerzas creadoras –esos hombres podrían sumar sus esfuerzos durante millones de años sin dejar tras de sí una obra que pesase lo que una brizna de hierba, lo que un grano de trigo, lo que el ala de un mosquito–".

La clave de la cuestión estriba en distinguir la *información* del *conocimiento*. La información es algo externo a la mujer y al hombre, algo que hay que extraer, transmitir, organizar, procesar y, si se tercia, manipular. El conocimiento, en cambio, es el rendimiento vital por excelencia de ese animal que habla: el ser humano. Es un crecimiento en su ser, un avance hacia sí mismo, una interna potenciación de sus posibilidades más características.

La gran oportunidad que la globalización abre, es la posibilidad de intercambiar y difundir conocimientos en una sociedad en la que el saber –y ya no las mercancías o los territorios– es la clave de la riqueza de las naciones. El conocimiento no es propiedad de nadie, es difusivo de suyo, no se agota nunca, se acrecienta al compartirlo. Su intercambio presenta, por tanto, caracteres antitéticos a

los del mercado (como ya empieza a manifestarse en algunos aspectos del *e-commerce* por Internet, según ha señalado Jeremy Rifkin en su libro *La era del acceso*). En su penetrante investigación *Acerca de lo nuevo*, Boris Groys llega a mantener que toda novedad cultural o artística socialmente aceptada –y digna de pasar con el tiempo a un museo o a un archivo– tiene su origen en la economía, ya que procede de un cambio en las valoraciones colectivas. Ahora bien, añade, la economía ya no es sólo el mercado, sino que ella misma está penetrada de punta a cabo por la cultura, como se patentiza en el predominio económico de factores que tienen que ver con la percepción del público, con el diseño, con el lenguaje, con la moda o, en general, con lo que alguna vez he llamado "nueva sensibilidad". *La economía cultural* vendría a ser hoy el campo en el que las particularidades de la economía capitalista se podrían apreciar de manera más transparente. "La lógica económica –dice Groys– se manifiesta especialmente en la lógica cultural", hasta el punto de que ya cabe hablar de una "estetización del mundo de la mercancía", propia de la industria moderna y postmoderna. Aunque se trate de un fenómeno ambiguo, que puede desembocar en la creatividad cultural o en la colonización político-económica del mundo vital, se manifiesta ya que no podemos dividir nuestra sociedad en dos grandes territorios: por un lado, la economía, regida por una técnica implacable y valorativamente neutra; y, por otro, la cultura, cuya vigencia sería subjetiva, individualista y lúdica.

Dicho sea abruptamente: la vertiente más humana de la globalización es el ágora o el areópago: un espacio libre y abierto para un saber que se hace accesible a todos. Mientras que la dimensión excluyente y cerrada de la mundialización es lo que ya Nietzsche llamó "el mercado universal", cuyas transacciones siempre acaban beneficiando casualmente a los mismos.

En su discurso a la séptima sesión plenaria de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales, pronunciado el 25 de abril de 2001, afirmaba Juan Pablo II: "Una de las preocupaciones de la Iglesia acerca de la globalización es que se ha convertido rápidamente en un fenómeno cultural. El mercado, como mecanismo de intercambio, se ha convertido en el medio de una nueva cultura. Muchos observadores han subrayado el carácter intrusivo, invasor incluso, de la lógica del mercado, que reduce más y más el área de la que dispone la comunidad humana para la acción voluntaria y pública en todos los niveles. El mercado impone su modo de pensar y moldea la conducta con su escala de valores. Los que están sometidos a ella ven frecuentemente la globalización como una ola destructiva que amenaza las normas sociales que les han protegido y los puntos de referencia culturales que han aportado una dirección a sus vidas".

Hoy por hoy, no nos engañemos, la globalidad mundial es, sobre todo, un gran zoco en el que los que dominan pueden vender más caro y comprar más barato. Es el fantasma de la "nueva economía", que sobrevuela el mundo. Es el "capitalismo flexible", inteligentemente criticado por Richard Sennett en su imprescindible libro *La corrosión del carácter*. Según este autor, las empresas de la *new economy* son conglomerados fugaces, sin rostro y sin patria, que se fusionan o desmembran como fragmentos de organismos elementales. Quienes en ellas trabajan ya no tienen sentido alguno de pertenencia a una comunidad, porque dependen sobre todo de un factor externo incontrolable: la cotización financiera de unos títulos cuyos precios casi nunca responden al valor real de las cosas, especialmente en el área de las compañías llamadas "punto.com", donde se compraba y se vendía el aire vacío de un futuro que todos coincidían en desconocer. A estas alturas ya conocemos, en cambio, el desafortunado desenlace de esas aventuras empresariales, que comenzaron al son de marchas triunfales y han acabado escuchando, una tras otra, su correspondiente *réquiem*.

Esta estricta dependencia que las corporaciones empresariales registran actualmente respecto a las oscilaciones del mercado está siendo ocasión de que se manifieste la debilidad del aparente crecimiento espectacular que presentaba la llamada Ética Empresarial. Como ha señalado Robert Spaemann, esa omnipresencia de las éticas aplicadas y especializadas resultaba sospechoso. Ahora los escándalos se salen de los titulares de los periódicos. Ahí están los casos Enron o New-Com, por no poner ejemplos más cercanos.

Y sucede algo que es políticamente incorrecto decir: que la mayor parte de las fusiones no resultan, a medio y largo plazo, económicamente rentables, aunque el primer día sean saludadas con alborozo en las bolsas internacionales. Sucede, empero, que los equipos directivos de las correspondientes macro-corporaciones tienen que demostrar con tales procesos de fusión su arrojo y flexibilidad en la gestión. Las fusiones o las adquisiciones hostiles llevan consigo, inevitablemente, el temido *down sizin*, o sea, la necesidad de prescindir de muchos empleados y directivos –los mejores, a veces– para que no se produzcan solapamientos y redundancias. Los que tienen la suerte de quedarse no pueden evitar el pensamiento de que ellos serán los próximos en desaparecer, por lo que su confianza se quiebra inevitablemente y su productividad decrece. (No olvidemos que la confianza es un sentimiento que no se puede ordenar ni pedir: la confianza se inspira). Si antes era normal que un profesional medio cambiara de empresa –con el afán de mejorar su posición y su sueldo– tres o cuatro veces en la vida, hoy esos cambios pueden llegar a ser once o doce a lo largo del curso vital, con la particularidad de que, en cada mudanza, el puesto y el salario obtenidos son más bajos. De suerte que todos preparan un plan de pensiones y un buen *hobby* para cuando cumplan cincuenta y cinco años.

¿Qué se hizo de nuestro énfasis, hace muy pocos años, en la *cultura corporativa*? Ahora sería más urgente poner en marcha procesos de educación para el desarraigo.

Hace algún tiempo sorprendí la siguiente conversación entre dos personas que estaban comparando la "fiebre de las nuevas tecnologías" con la "fiebre del oro":

–La fiebre del oro –afirmaba uno de ellos– arruinó a muchas personas.

–Así es –contestó su interlocutor– pero también enriqueció a unos pocos: los fabricantes de picos y palas.

El mal camino es invertir por esnobismo oportunista en globalización, abriendo "portales" sin contenido, estableciendo "sitios" donde no hay nadie, comerciando con los detritus de pornografía –que a ciertos políticos les sirven para entretenerse en los parlamentos regionales– y estallidos de violencia de una sociedad con escasos recursos morales. Lo cual conduce –de rechazo– a que algunas grandes compañías no inviertan lo suficiente en el perfeccionamiento de sus tecnologías propias, como ya está sucediendo en la industria del automóvil (con la excepción, al parecer, de BMW, inasequible para los docentes). Es la sociedad como espectáculo, el mundo como representación, la cultura como entretenimiento, el teatro de las maravillas, la renovación a lo grande de la sofística, manejada por esos chamarileros a quienes ya Platón calificó de "mercaderes ambulantes de golosinas del alma". Lo que se compra y se vende, entonces, ya no son cosas, sino experiencias, y el correspondiente tiempo vital, un bien sumamente escaso.

El buen camino es la incorporación y el engarce de las nuevas tecnologías con la cultura industrial clásica. Se trata de empezar, no pretendiendo la superficial originalidad de hacer cosas nuevas precisamente por ser nuevas, con la desventaja de que nadie sabe bien qué son ni cómo se fabrican, sino haciendo mejor y difundiendo más lo que ya sabemos manejar, porque es así como se llega a

hacer cosas verdaderamente nuevas, que aportan auténtico valor añadido a las empresas y a sus productos y servicios reales. Y en tales empeños sí que son imprescindibles las nuevas tecnologías, la retórica de la innovación y el pensamiento a escala mundial.

En lugar de comerciar con humo, la sociedad del conocimiento, que es la base estructural de la globalización, tiene que apostar por la investigación científica en un ámbito universal, por la colaboración en la innovación tecnológica y en la terapia biomédica, por una educación de calidad en todos los niveles, dirigida a niños, jóvenes y adultos –mujeres y hombres– de Madrid, Villatuerta de los Ojos, el Magreb, Ecuador, Rumanía, Cintruénigo o Bruselas. Porque, ante el saber, todos somos estrictamente iguales. Y nadie ha podido ni podrá demostrar que los varones son más listos que las mujeres, que los morenos son menos espabilados que los rubios, o que el RH negativo entronca nuestra raza con la estirpe de los titanes. Los que hacen lo contrario ya fueron definidos por San Pablo en la *Epístola a los Romanos* como aquéllos que "tienen prisionera a la verdad en la injusticia". Y Tomás de Aquino añadió doce siglos después: "Dos cosas hay que corrompen la justicia: la falsa prudencia del sabio y la violencia del poderoso".

Como ha señalado Carlos Llano en un artículo publicado en la revista mexicana *Istmo*, estas paradojas de la globalización nos traen a la memoria un peligro que el autor denomina con la expresión *ubicuidad inversa*. En efecto, si no sabemos encontrarle a la globalización la dimensión humana, no sólo perdemos la oportunidad que con ella se nos ofrece de hacer que nuestra actividad sea ubicua, casi omnipresente: que podamos estar a la vez en muchos lugares. No sólo no aprovechamos esa oportunidad, sino que nos amenaza además el peligro de su inversión, de su vuelco: que otros muchos puedan introducirse en nuestro lugar.

Y lo cierto es que el grupo de los siete u ocho países más potentes de la tierra no ve con buenos ojos las tempranas competitividades, que están apareciendo de manera no del todo funcional, según ellos. Y eso, mírese como se mire, nada tiene de flexibilidad: solía llamarse rigidez. De ahí que mis sentimientos, al menos, no estén en los salones enmoquetados y floridos donde se reúnen los tecnócratas del G 7/G 8, sino con lo que representan algunos de los manifestantes en las calles de Praga, París o Washington, que piden –¡oh sorpresa!– libertad de comercio a la mismísima Organización Mundial del Comercio, además de al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional. Y ésta sí que es una picante paradoja: ¡Adam Smith a las barricadas! Tan contundente ha sido el triunfo del neoliberalismo, que incluso aquéllos para los que no estaba previsto han acabado por creer en sus bondades y reclaman un lugar a la lumbre del capital.

Ese fenómeno de la *ubicuidad inversa* es el que está produciendo la interesante coincidencia entre la globalización y el multiculturalismo. Por un lado, los estudiantes de cualquier universidad del mundo visten exactamente igual: vaqueros, chaquetones, gorritos, mochilas. Pero en la Madison Avenue de Nueva York y, más modestamente, en la Avenida Carlos III de Pamplona, además de ver las mismas marcas de ropa que en todas partes, y escuchar la misma música en pubs y discotecas, se detectan grupos humanos que exhiben exóticos atuendos, hablan idiomas ininteligibles, venden extraños alimentos y están decididos a quedarse allí para siempre, ya que han salido con bien del tremendo filtro de las pateras en el Estrecho de Gibraltar, o de la experiencia de los espaldas mojadas en el Río Grande o Bravo, según se mire, que separa Estados Unidos de México.

Y ésta es una de las mejores piedras de toque para evaluar la calidad moral de la mundialización, en su aspecto educativo y cultural: cómo acogemos a los emigrantes y cómo tratamos a los extranjeros.

Y, en general, la respuesta a esta pregunta es desoladora: mal. Y, si no, que se lo pregunten a los parientes de los ecuatorianos adultos y menores, arrollados por un tren en un paso a nivel sin barrera cuando atiborraban una vieja furgoneta y se dirigían a recoger bróculi por un salario muy inferior al legal. Y que se pidan explicaciones a un gobierno que pretende prohibir el empadronamiento de quienes han conseguido superar con éxito la carrera de obstáculos de la burocracia, de manera que se quedarían sin ningún derecho –también sin la posibilidad de asistencia médica a los niños enfermos– además de imposibilitados para demostrar posteriormente que han permanecido en el país los años precisos para obtener la residencia y el permiso de trabajo. Al leer estas noticias en los periódicos, uno piensa que se ha equivocado y ha cogido por error un ejemplar de *El proceso* de Kafka.

Y el propio Frank Kafka –enemigo declarado, por cierto, de la lucha de clases y de la socialdemocracia de su tiempo– fue quien mejor captó la diferencia entre el capitalismo como sistema económico, al que no hay nada que objetar, y el capitalismo como espíritu y forma mental de toda una civilización. En este segundo sentido, llegó a decir: "El capitalismo es un sistema de dependencias que van de dentro a fuera, de fuera a dentro, de arriba abajo y de abajo arriba. Todo depende de todo, todo está atado. El capitalismo es un estado del mundo y del alma".

Las soluciones al problema de la inmigración no son sencillas, especialmente en el terreno cultural y educativo. Pero, de entrada, habría que pensar en la erosión de la imagen del varón, de la mujer y de la familia que ha conducido a la penosa caída de la natalidad en las naciones donde existen más disponibilidades para alimentar nuevas bocas. Y, desde luego, parece imprescindible poner en práctica la mínima solidaridad que habría de conducir a los países desarrollados a invertir en los puntos de partida de las corrientes migratorias, con ánimo de ayudar y no solamente de rentabilizar una mano de obra más barata.

El aspecto más popular y pintoresco de la globalización es, sin duda, la "red", territorio en el que reina Internet. Yo –lo confieso– soy un reciente converso a este ingenio informático y asiduo consumidor del e-mail. Pero no puedo dejar de lamentar el tiempo que malgastan algunos de mis colegas y estudiantes (yo mismo, sin ir más lejos) en un *navegar* que mejor merecería la aplicación del verbo "vagar". Recientes encuestas han demostrado que en el uso diario de Internet que se hace en las empresas no llega al 25% la proporción dedicada a las operaciones de la corporación, mientras que la mayor parte del intervalo restante está orientado hacia la pornografía.

Tal parece que, con Internet, la "aldea global" de MacLuhan se ha convertido en la "familia global". Pero no es así, porque el internauta suele ser un llanero solitario, que es capaz de cambiar de personalidad, y para el que el mundo virtual es cada vez más el único mundo real. La soledad de Internet: ¿cómo pueden hacerse amistades electrónicas o iniciar a través de cable o satélite un amor de por vida? Según diría Unamuno: "queremos bulto y no sombras". Si ahora se sostiene que todo lo que no está en la red, no existe, la paradoja que resulta es hondamente metafísica, porque cualquier cosa que aparece en la pantalla de un ordenador es de suyo irreal, de manera que –más allá de todo posible idealismo– llegaríamos a la conclusión de que sólo lo irreal existe. Triunfa la desencarnación, la desespacialización, las almas sin cuerpo, los signos sin referente real.

Como dice William Knobe, se está produciendo en las empresas una erosión del lugar, del *ubi*; un desarraigo del ser humano respecto a esos sitios que en mi tierra asturiana se designan –con raíz latina o griega– como "halladizos" o "topadizos". Se trata, sobre todo, del hogar, que es de donde partimos, como dice T. S. Eliot, o a donde siempre regresamos, según apunta más certeramente Rafael Alvira.

Nos alejamos de lo que nos es personalmente cercano, mientras que nos acercamos a lo que es de suyo lejano.

Aquello que es, en aspectos comerciales e industriales, una ventaja –la eliminación de los inventarios fijos, el *just in time*– ha revertido, desde una óptica humana, en una corrosión de la personalidad. Porque las personas sólo lo son mutuamente: sólo se es persona para otras personas. Si ese contacto empático, connatural, se esfuma, la persona se convierte en un agente, en un operador unido a una máquina. La empatía es el inmediato conocimiento del otro *en* su cuerpo. Porque el cuerpo no es una especie de envoltura accidental de la mente: yo soy mi cuerpo. Y el cuerpo representado en una pantalla o en una fotografía ya no es un cuerpo: no se parece nada a un cuerpo humano, por la fundamental razón de que no está vivo y –según notábamos– ni siquiera es real. Como dijo Machado, "el ojo que ves no es / ojo porque tú lo veas, / es ojo porque te ve". Mirar a unos ojos que no me ven no me permite penetrar en un alma de la que el rostro es espejo. Sin la captación del latir corporal, de las sombras, escorzos y movimientos casi imperceptibles, es imposible que salte la chispa de la emoción amistosa, de la cercanía entrañable. Y esto no es sentimentalismo. Al menos, no lo era para San Juan de la Cruz, cuando escribía: "Mira que la dolencia de amor, que no se cura, sino con la presencia y la figura".

Las relaciones electrónicas tienen una índole fundamentalmente técnica, mientras que las relaciones comunitarias o familiares son básicamente humanas. Incide aquí el eje que, según el sociólogo Pierpaolo Donati, es el decisivo en la sociedad actual: el eje ***humano/no humano***. Con la particularidad de que hoy lo ***no humano*** tiene, en principio, a su favor el carácter formalizado y programable, mecánicamente infalible, exento de error. Mientras que lo ***humano*** está sometido a multitud de posibles deficiencias: es lo que llamamos "fallo humano" cuando, por ejemplo, se examinan las causas de un accidente aéreo. De manera que la "humanización" ya no es –en este contexto– un valor incuestionablemente positivo, porque lo humano es lo contingente, lo imprevisible, lo que quizá viene a perturbar procesos tecnológicos programados cuidadosamente desde hace mucho tiempo. No es extraño, entonces, que Niklas Luhmann sitúe a la persona en el *ambiente* y no en el *sistema*. Lo cual parece que equivale, de entrada, a trivialilizar la libre incidencia de los seres humanos en los procesos sociales. Aunque, como dice Pedro Morandé, presenta también la ventaja de que, por fin, se aclara –desde una perspectiva no precisamente humanista– que el comportamiento personal y social no depende decisivamente de los medios de producción ni de las estructuras sociales.

Pero no hay por qué contraponer esta duplicidad de carácter, respectivamente, técnico o humanista. Es esencial que las relaciones humanas verdaderas se sigan dando por mucho que avance la técnica. La armonía en la contraposición es esa *síntesis* creativa entre humanismo y tecnología que hemos de buscar. El espumoso crecimiento de la comunicación electrónica –globalizada e individualizada a la vez– debe venir acompañado por un no menos fuerte desarrollo de la comunidad personal y por un creciente cultivo de las Humanidades.

La informática y la telemática –y, en general, todos los soportes técnicos de la globalización– son procedimientos de "descarga" que nos exoneran de las labores rutinarias o, en general, automatizables. Con lo que empieza a resolverse la típica aporía de cómo encontrarle sentido a un trabajo puramente repetitivo y, por lo tanto, tedioso y carente de interés. Porque, en principio, ese tipo de labores ya no tienen que ser ejecutadas por una persona. Y, si lo son, siempre es posible buscarles un sentido en el contexto de unas tareas que incorporan un alto componente intelectivo. Como dice Guido Stein, "la

técnica (o el esfuerzo por ahorrar esfuerzos en definición orteguiana) precisa de alguien que sepa qué hemos de hacer con los esfuerzos ahorrados. Esta tarea difícilmente se puede encomendar a alguien distinto de quien es capaz de inventarse y superarse a sí mismo: la persona".

También se ha de estar prevenido ante la ventaja de la inmediatez, tanto temporal como espacial, que los nuevos medios audiovisuales traen consigo. El filósofo José Gaos, comentando el ansia de velocidad contemporánea, apuntaba a la precariedad constitutiva de nuestras satisfacciones, que son por naturaleza incapaces de colmar el ansia de infinitud humana. De ahí la velocidad, la prisa, el deseo de llenarnos con una serie infinita de satisfacciones finitas, confundiendo la plenitud de la felicidad humana con su precipitado discurrir.

Quien recibe una información sobreabundante e inmediata, con velocidad y apremio, es quien más necesitado está de criterio para seleccionar qué información es la relevante y cuál la superflua. De ahí que el azacanado directivo, en vez de pasarse tantas horas pegado al teléfono móvil o conectado al e-mail, haría mejor en leer sosegadamente el *Oráculo manual y arte de prudencia* de Baltasar Gracián, *El criterio* de Jaime Balmes, o *El defensor* de Pedro Salinas, en vez de perder el tiempo con los *best-sellers* que vienen con la penúltima ocurrencia acerca de quién se ha comido no sé qué o de cómo inteligencia y sentimiento están entreverados, según había explicado algo mejor Aristóteles hace veinticuatro siglos.

Por lo que se refiere a la inmediatez espacial, habría que tener en cuenta los riesgos de la "muerte de la distancia", a la que se ha referido Frances Cairncross. Porque la inmediatez es propia de los sentidos, mientras que la distancia es privativa de la inteligencia. La eficacia humana no deriva de la proximidad física al objeto ni de la rapidez en reaccionar frente a él. Lo específico del hombre nace donde hay tranquilidad, lentitud, sosiego, distancia, perspectiva de plazo, panorama de espacio. "Pensar es pararse a pensar", dice Leonardo Polo. Pensar no es la respuesta inmediata a un estímulo, sino la visión global de lo que ocurre en una secuencia amplia y un panorama abierto. Donde el animal tiene instintos, esquemas desencadenantes innatos, el hombre tiene historia.

Frente a la fuerza desculturizadora de la globalización, los esfuerzos educativos deben contribuir a ampliar horizontes, a formar personas con visión de gran angular, que capten la perspectiva de profundidad, que sepan ver lo que hay detrás de una página *web*, de unas cotizaciones de Bolsa, de un *paper* publicado en una revista científica, de un ensayo a la moda, del discurso de un político o de las repetidas derrotas del equipo local.

La dinámica de la comunicación digital contribuye a que vivamos en el imperio de lo efímero, de lo que hoy entusiasma y mañana se desecha. La globalización funcionalista nos depara una infracultura de usar y tirar. Ese estilo de vida consagra un modo superficial de pensar y una manera antiecológica de habitar la tierra. Lo fecundo es el insistir y persistir; el aristotélico volver a lo mismo, el pertinaz ejercicio de la manía de pensar. Como decía el filósofo norteamericano Ralph Waldo Emerson, "la concentración es el bien, la dispersión es el mal". Sólo quienes saben ver lo permanente a través de la vigencia inmediata pueden estar convencidos de haber adquirido una auténtica educación, de ser personas cultas. Cultura en la que, hace ahora poco más de setenta años, ponía Ortega y Gasset la *misión de la universidad* en un libro que lleva este título y que convendría releer.

En definitiva, la globalización nos ofrece grandes posibilidades vitales, siempre que no cometamos lo que el propio Baltasar Gracián llamaba "vulgar error" de confundir los medios con los fines. Más concretamente, la gran equivocación consiste en convertir los medios en fines. En cambio, puede ser

expresión de creatividad pasar a considerar ciertos fines como medios, porque así se avistan nuevos y ulteriores fines, y se amplía sustancialmente el panorama intencional, el campo de acción. Creen algunos que la calidad de la educación procede de la cuantía de las posibilidades económicas que tengan los centros docentes, cuando lo cierto es que la clave viene dada por la presencia de una cultura genuina y auténtica, en la que se valore y se fomente el libre ejercicio de la inteligencia creativa.

Recuperemos el sentido de la distancia. Volvamos a valorar la lentitud y el sosiego. Seamos conscientes del lugar que ocupamos en el mundo. No nos resignemos a una relación con los demás que se pueda reducir a las dos dimensiones de una pantalla. Porque entonces habríamos perdido la capacidad unitiva de *la mirada*, que nos abre la intimidad de las personas con las que nos relacionamos. Y los nuestros serían esos ojos de los que hablaba Machado, que se abrieron un día a la luz, para volver pronto a la tierra, hartos de mirar superficialmente muchas cosas, sin llegar a ver realmente ninguna.

El desarrollo de la "nueva economía" ha puesto en cuestión algunos de los dogmas del neoliberalismo, entre otras cosas porque las transacciones electrónicas no constituyen propiamente un mercado. Y porque el sentido absoluto de la propiedad se está disolviendo. Ahora lo importante no es ser dueño de algo, sino tener acceso a los flujos en los que se intercambian conocimientos. Esto abre la gran posibilidad de desmercantilizar en buena parte nuestras relaciones interpersonales y sociales, poniendo en primer término esa dimensión que hoy día –en su más amplio sentido– se denomina "cultura". No me equivocaba del todo cuando decía, hace catorce años, que la cultura es una dimensión radical de la política y la economía. Este aspecto de la "nueva sensibilidad" ya se puede comprobar. Pero, en la medida en que la cultura ha salido de sus reductos y ha pasado a ocupar un lugar central en las relaciones humanas, corre ella misma –como antes apunté– el riesgo de mercantilizarse y politizarse. Y éste es el gran pulso que hoy están echándose las dos grandes tendencias presentes en la sociedad: la *emergencia ascendente*, por una parte, y la *colonización descendente*, por otra.

En la medida en que la *colonización* haga que ceda la *emergencia*, la cultura se convertirá en "entretenimiento" y "propaganda". El mercantilismo y la manipulación penetrarán hasta nuestras más recónditas entretelas, y ya no habrá intimidad verdadera ni auténtica relación personal. Se comerciará con nuestras genuinas experiencias y nuestra duración existencial se verá poblada por los fantasmas de la irrealidad virtual. Ésta es la "globalización perversa", la que no se detiene ante los límites que el más elemental respeto impone, y alimenta a los hombres con sus propios desechos, hasta convertir su cerebro en una materia más esponjiforme que la de las pacíficas vacas trastornadas por un canibalismo disfrazado.

En cambio, la "globalización virtuosa" es la que expande universalmente nuestras posibilidades vitales, haciendo emerger la cultura como comprensión profunda del significado de la realidad. Hace de los nuevos medios tecnológicos cauces y no barreras para nuestra libre autenticidad. Sabe, sobre todo, que la humanidad del hombre nunca se puede tratar sólo como medio, sino siempre también como fin, según decía el viejo Kant, siguiendo en este punto una sabiduría ancestral.

Como dice Jeremy Rifkin, "restaurar el equilibrio ecológico entre cultura y comercio es uno de los retos centrales de esta próxima era [...]. La era del acceso nos obligará a todos a plantearnos cuestiones fundamentales sobre cómo reestructurar nuestras relaciones fundamentales. Después de todo, el acceso consiste en establecer tipos y niveles de participación. La cuestión, por tanto, no es sólo quién

tiene o no tiene acceso: se trata más bien de preguntarnos en qué mundos merece la pena implicarse, a qué tipos de experiencia vale la pena acceder. De la respuesta a estas preguntas dependerá la naturaleza de la sociedad que vamos a construir en el siglo XXI".

Nos encontramos, por tanto, en una decisiva encrucijada. Elegir el rumbo que hemos de adoptar no depende, a su vez, de ningún condicionamiento técnico, sino que es asunto de esa misteriosa capacidad humana a la que llamamos "libertad". Las crecientes potencialidades tecnológicas están reclamando un cultivo más asiduo y fecundo de nuestra propia capacidad de actualización. Y, en una situación histórica semejante, la convicción básica estriba en tener la seguridad de que no es cierto que "la fuerza viene de abajo", como proclaman toda suerte de materialismos. Lo determinante es *la fuerza del espíritu*. ■

Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales

La inmigración es una realidad en las sociedades occidentales; una situación que, aunque no es nueva, sí se manifiesta con dimensiones no conocidas hasta ahora en nuestro país, no sólo por su incremento cuantitativo sino por la variabilidad detectada. Necesariamente esta nueva situación afecta o puede afectar a la cohesión social. El problema es multidimensional y sólo desde diferentes marcos coordinados podremos ofrecer una "hospitalidad" por parte de nuestra cultura mayoritaria, que no genere problemas de convivencia y facilite la intercomunicación enriquecedora para todos, basada en el respeto.

Para afrontar esta nueva situación no basta con el entusiasmo voluntario del profesorado si no se acompaña de apoyos institucionales y sociales, y por supuesto, de fondos económicos. Sin embargo, tampoco es suficiente manifestar una actitud positiva hacia el multiculturalismo, sin racionalizar y sistematizar el trabajo a realizar.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA INTERCULTURAL, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, VALORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ACTITUDES INTERCULTURALES.

Immigration is not a new phenomenon in the West. Today, however, it has acquired features that did not exist in the past. Aside from the significant increase in quantity, there is also a broader range of diversity. This current situation is affecting or, if it has not happened yet, will inevitably affect social cohesion. The problem is multi-dimensional. Hence, we need to integrate distinct frameworks that set the foundation for the creation, within the preponderant culture, of a "welcoming" environment, that does not engender social problems and that facilitates an enriching inter-communication based on mutual respect.

To deal with the new situation, the teachers' enthusiastic good will is not enough. There is also a need for institutional and social support and, of course, for financial as-

Ed004

Rafaela García López

Profesora Titular de Teoría de la Educación.
Universidad de Valencia
Rafaela.Garcia@uv.es

SISTANCE. HOWEVER, A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS MULTICULTURALISM IS NOT SUFFICIENT EITHER WITHOUT RATIONALIZING AND SYSTEMATIZING THE WORK THAT NEEDS TO BE DONE.

KEYWORDS: INTERCULTURAL PEDAGOGY, FORMATION OF TEACHERS, VALUES IN INTERCULTURAL EDUCATION, INTERCULTURAL ATTITUDES.

LA PROPUESTA QUE AQUÍ OFREZCO con respecto a la integración de la creciente y heterogénea población inmigrante en España, se sitúa en el marco de la responsabilidad educativa para favorecer la cohesión social y la no fragmentación o segregación de personas de diferentes culturas que han de pasar por nuestro sistema educativo y ser educados por un profesorado consciente de la responsabilidad que supone ejercer la tolerancia y el respeto a la dignidad de cualquier ser humano. Es, para ello, prioritario, formar al profesorado en aquellos contenidos que consideramos esenciales para que su práctica docente atienda del modo más fundamentado, teórica, ética y técnicamente, al problema de la diversidad cultural al que, sin duda, le ha de dar respuesta.

Antes de pasar a exponer los núcleos o ámbitos que, a mi juicio, deberían ser trabajados en la formación del profesorado, me gustaría comentar algunos datos que se desprenden de un análisis realizado por Raúl Tárrega (2002) sobre la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. En otras palabras, ¿cómo forma nuestra universidad? Es evidente que los tiempos han cambiado y surgen, como decíamos antes, nuevos problemas que requieren nuevos tratamientos. Nuestro profesorado, en su proceso de formación inicial, no ha sido formado ni entrenado para afrontar la nueva problemática derivada de la desaparición de la homogeneidad. Si quieren comunicarse con sus alumnos necesariamente han de cambiar sus actitudes hacia la diversidad y su propia concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su propio estilo docente.

Parece claro que es una responsabilidad institucional formar al profesorado en este ámbito, pues nuestro sistema educativo corre el riesgo de quedarse obsoleto, en la medida que no contempla las circunstancias cambiantes de nuestra sociedad y, por supuesto, no da respuestas satisfactorias a la problemática generada por la incorporación en las aulas de alumnado inmigrante, que no sólo tiene una problemática específica que requiere tratamiento diferenciado, sino que hay que lograr, desde la comprensión y el respeto a su diferencia, que adquieran, a través de acciones educativas, las habilidades mínimas de interacción social, basadas en el aprendizaje de las normas cívicas de nuestra sociedad en aras de conseguir no sólo su integración, sino los mínimos de convivencia pacífica en sociedades complejas. Asimilarlos con sujetos calificados como alumnos con necesidades educativas especiales no es suficiente y probablemente tampoco es el camino más apropiado. Es obvio que una parte de ellos/as necesita prioritariamente un tratamiento especial, sobre todo en lo referente al aprendizaje de la lengua, por lo que sí se requerirá un profesor bilingüe especializado y, probablemente, un especialista (mediador social conocedor también de su lengua) para mediar con las familias. Sin embargo, este enfoque técnico del problema comete, a mi juicio, dos errores: no considerar que la educación intercultural es para todos: inmigrantes y población autóctona, pues al

separarlos será mucho más difícil la integración social y el otro error es que parece que tenga que existir una especialidad de profesorado en Pedagogía Intercultural, cuando en verdad todos los profesores han de ser formados en el conocimiento de las dimensiones actitudinales y valorales de la educación intercultural. Conocer los fundamentos no es suficiente para mejorar las relaciones de convivencia intercultural, por lo que se hace necesario recurrir a instrumentos técnicos que nos orienten el diseño de la acción pedagógica. Pero, ¿cómo forma nuestra universidad?

1. Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural

Para observar cómo responde la Universidad española a la problemática multicultural acudimos a los planes de estudio de magisterio (Especialidad de Educación Infantil y Primaria), Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, buscando módulos relacionados con la educación intercultural, la educación multicultural y la diversidad sociocultural. El análisis será meramente descriptivo, ya que sólo pretende ofrecer una primera aproximación a la importancia que la universidad concede al ámbito de la interculturalidad en el marco de una sociedad cada vez más pluricultural.

Se han analizado un total de 155 planes de estudio de 72 facultades y escuelas universitarias de 42 universidades, siendo la distribución por titulaciones como sigue:

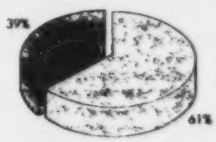
Tabla 1.

UNIVERSIDADES	ESCUELAS/FACULTADES	PLANES DE ESTUDIO			
			Totales	Analizadas	%
42	72	Magisterio	112	72	64%
		Educación social	32	25	78%
		Pedagogía	20	19	95%
		Psicopedagogía	43	39	90%
		Total		155	

En los 155 planes de estudios existen un total 62 módulos relacionados con la materia, de ellos no hay ninguno troncal, tan sólo 8 son obligatorios y los 54 restantes son optativos.

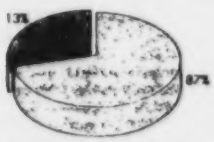
Figura 1.

Planes de estudio



Sin módulos sobre diversidad cultural
Con módulos sobre diversidad cultural

Tipo de módulos totales



Módulos optativos
Módulos obligatorios

BEST COPY AVAILABLE

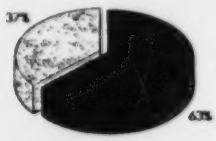
En los 25 planes de estudio de Educación Social existen 18 módulos relacionados con la materia, mientras que en los 19 planes de Pedagogía sólo existen 13 módulos relacionados con la diversidad cultural.

Figura 2.

Planes de estudio de Educación Social

Sin módulos sobre diversidad cultural
Con módulos sobre diversidad cultural

Planes de estudio de Pedagogía



Sin módulos sobre diversidad cultural
Con módulos sobre diversidad cultural

En los 39 planes de estudio de Psicopedagogía existen 9 módulos de la temática que nos ocupa. Pero lo que más llama la atención es que de los 72 planes de estudio analizados de Magisterio, sólo 22 módulos se relacionan con la diversidad cultural.

Figura 3.

Planes de estudio de Psicopedagogía

Sin módulos sobre diversidad cultural
Con módulos sobre diversidad cultural

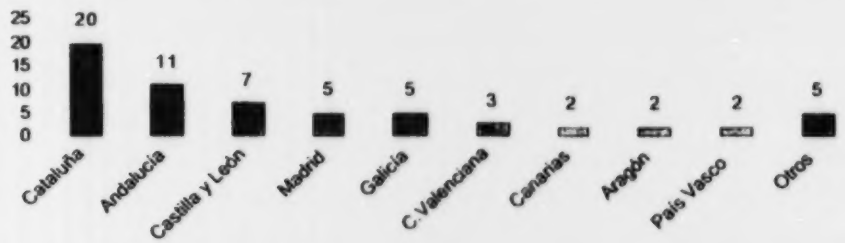
Planes de estudio de Magisterio

Sin módulos sobre diversidad cultural
Con módulos sobre diversidad cultural

Tan sólo hay 4 casos concretos en los que coinciden en una misma titulación dos módulos relacionados con la educación y la diversidad cultural. Son los casos de Educación Social en Valladolid (con dos módulos optativos), Psicopedagogía en Girona (con un módulo obligatorio y otro optativo), Magisterio en Lleida (con dos módulos optativos) y Pedagogía en Valencia (también con dos módulos optativos). En resumen, hay 54 planes de estudios con un solo módulo referido a la diversidad cultural y 97 sin ningún módulo específico referido a esta temática.

Por comunidades autónomas, como se observa en el siguiente gráfico, destacan Cataluña, donde hay un total de 20 módulos en 10 planes de estudio de 6 universidades, y Andalucía, donde hay 11 módulos en 20 planes de estudio de 6 universidades. No es de extrañar puesto que Andalucía y Cataluña son destinos mayoritarios para los inmigrantes. Sin embargo otros de los destinos más

Figura 4.
Número de módulos sobre diversidad cultural



importantes para los inmigrantes, como Madrid y la Comunidad Valenciana no han dado en la formación de sus educadores tanta importancia a la diversidad cultural. En Madrid hay 5 módulos en 13 planes de estudio de 5 universidades, y en la Comunidad Valenciana hay 3 módulos en 8 planes de estudio de 3 universidades.

Parece lógico deducir que el tratamiento de la diversidad cultural por la Universidad española es, en su conjunto, insuficiente a la vista de las necesidades formativas que plantean las características demográficas de los alumnos de nuestro sistema educativo actual y futuro. Estas carencias pueden contribuir a que la diversidad cultural en las escuelas sea más fuente de problemas que de riqueza educativa, y a que los educadores se encuentren desarmados, sin recursos para afrontar la diversidad.

Parece ser que el tema de la formación del profesorado en el ámbito de la Pedagogía Intercultural es un tema relevante y, probablemente, una asignatura pendiente en la elaboración de los planes de estudios. De todos modos, cursar una asignatura en el plan de estudios referida a la interculturalidad no es suficiente para afrontar el reto pedagógico que conlleva la problemática de la diversidad cultural en el contexto escolar y de aula. Opino que hay variables en otras materias que deben adaptarse al problema de impartir docencia en grupos heterogéneos y que la formación del profesorado debe estar atravesada por esta variable que rompe los esquemas tradicionales fundamentales en el supuesto de grupos homogéneos. De manera que resulta imprescindible cambiar, desde el inicio de la formación del profesorado, los estilos docentes, la planificación de las materias, la organización de la docencia, la metodología, etc. Y esto afecta, no sólo a la incorporación de nuevas asignaturas relacionadas con la diversidad, llámese Pedagogía Intercultural, Currículum multicultural, educación intercultural, Atención a la Diversidad, etc., sino a la filosofía que subyace en cualquier materia formativa vista desde una perspectiva relacional e interdisciplinar.

Otra propuesta consistiría en inundar los contenidos de otros módulos del tratamiento de la diversidad cultural. Cuando se habla de didáctica de cualquier área, de orientación, de dificultades de aprendizaje, de organización escolar, de historia de la educación, de sociología de la educación, de tratamiento del currículum, de legislación educativa, ... ya no debe hacerse sólo refiriéndose a una escuela monocultural, sino que cada vez más debe empezar a hacerse referencia al carácter multicultural de nuestras escuelas y al tratamiento educativo de esta multiculturalidad.

Si la escuela no quiere quedarse obsoleta respecto a la respuesta a la realidad actual, tiene que comenzar replanteándose la formación del profesorado. Ya se ha convertido en un tópico permanente considerar que tanto la formación inicial como la continua del profesorado son la clave de cualquier

innovación y reforma pedagógica. La educación intercultural debe ser integrada en el currículum escolar de manera que los docentes cuestionen su práctica cotidiana y desarrollen la creatividad y la ética profesional, explicitando qué modelo educativo les orienta y qué valores y actitudes enseñar, desde los que se marcan unos objetivos generales y la propia metodología que se desarrollará en actividades dentro del aula y a lo largo del curso. En la tradición multicultural, el paso de la asimilación al pluralismo hizo plantearse a los educadores la necesidad no sólo de introducir en el currículum distintas tradiciones culturales, sino también cuestionar una estructura escolar que en sí misma es marginadora racial y culturalmente. Se trataba del movimiento del multiculturalismo al antirracismo. Este nuevo modelo curricular tiene en cuenta la función de los materiales escolares, del currículum oculto, de las políticas educativas y de las actitudes de los alumnos y profesores en la toma de conciencia del propio racismo. Un modelo curricular pensado no sólo para niños de grupos minoritarios, sino para todos los alumnos y todas las escuelas. Se convierte así en un talante educativo que impregnaría la totalidad de la vida escolar.

Todo esto nos remite a lo que es, a mi juicio, la cuestión central: se trata de modificar la cultura escolar para que se propicie la igualdad de oportunidades de todos los grupos en ella representados y el respeto a la pluralidad dentro de un marco democrático de decisiones y de espacios de diálogo y comunicación entre los diversos colectivos sociales (Sales y García López, 1997, pp. 111-115).

2. Ámbitos básicos de formación del profesorado en Pedagogía Intercultural

No pretendo aquí abarcar todos los factores de formación y todas las competencias básicas que ha de poseer un docente para educar en la diversidad, ya que esto se convertiría en todo un tratado de Formación del Profesorado adaptado a los tiempos actuales y a las características que definen nuestra sociedad. En efecto, los recientes cambios sobrevenidos en la composición de nuestra sociedad a raíz de los procesos migratorios contemporáneos afectan también a las escuelas y configurar una escuela capaz de responder a las necesidades sociales supone, para empezar, crear una cultura escolar y unas estructuras de participación con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y el convencimiento de que lo distinto puede ser enriquecedor. Pero esto supone aceptar que la educación es educación intercultural y ésta consiste en "la acogida de lo diferente como diferente, no superior ni inferior, a dejarse afectar por lo distinto, a reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades, a desarrollar el interés y el deseo de penetrar intelectual, afectiva y vitalmente, en mentalidades y universos culturales distintos. La educación está llamada a jugar un papel fundamental en esta perspectiva" (Candau, 1996, p. 30). Así, la formación del profesorado en Pedagogía Intercultural no consiste en formar a unos pocos especialistas, sino a todo aquél que vaya a ejercer la docencia en un futuro. Ahora bien, ¿supone esto un añadido de materias, de nuevos contenidos, etc. en su plan de formación o más bien un cambio de planteamiento tanto estructural como relacional en la organización de los planes de estudio? Optamos por la segunda opción y desde ella planteamos las siguientes áreas formativas, comunes a todo el profesorado.

2.1. Análisis, reconocimiento y reflexión de sus propias actitudes ante la diversidad

No nos engañemos, toda persona, incluido el profesorado, se conforma como tal en un concreto espacio y tiempo sociocultural que le oferta un concreto marco referencial para interpretar y comprender el

mundo en el que vive. Todos, incluido el profesorado, aprendemos prejuicios; interpretamos tomando como base estereotipos. Si aceptamos esta premisa, aceptaremos también que no está fuera de lugar que dediquemos un tiempo a pararnos y analizar nuestra actitud de fondo hacia el racismo, las diferencias culturales, la inmigración, etc. Es, a mi juicio, un paso imprescindible, ya que sin ninguna duda determinará la relación educativa que el profesorado tenga con los alumnos. No basta con asumir racionalmente la diversidad, la diferencia, la heterogeneidad; elementos todos que pueden aprenderse a través de asistencia a cursos o asignaturas sobre educación intercultural, es precisa la asunción de carácter emocional, actitudinal, afectiva y ética. Como afirma Roca, Úcar y Massot (2002): "[...] antes de pretender enseñar a los alumnos inmigrantes, hemos de estar dispuestos a aprender nosotros de ellos y a desaprender de nosotros aspectos que, quizás, tengamos muy arraigados vitalmente pero que operan como obstáculos en nuestra relación educativa con estos alumnos".

Algunos estudios (Jordán, 1994) muestran que, en general, el profesorado percibe la educación intercultural como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana. Por otra parte, algunas propuestas de formación continúan contemplando a las minorías étnicas como sujetos de intervención al mismo nivel que los sujetos con déficits sensoriales o motores. Como si la cultura o la pertenencia a un grupo étnico determinado fuera una enfermedad o un trastorno al que hay que poner solución y llevarlo a la normalidad. Está claro que la ideología subyacente a la formación intercultural para el colectivo inmigrante "pobre" debe ser paternalista y asimilacionista. Por lo visto, la formación del profesorado para la integración y la atención a la diversidad se ha caracterizado hasta este momento por basarse más en un enfoque centrado en las distintas categorías de excepcionalidad y en aportar soluciones técnicas a cada una de ellas. Por esta razón se ha potenciado más la especialización y la individualización de los tratamientos terapéutico-pedagógicos, convirtiendo así a los profesionales especialistas en los máximos responsables de la integración. Vuelvo a insistir que la formación del profesorado debe articularse bajo la lógica de la diversidad y la hetereogeneidad. Si se tiene en cuenta este cambio conceptual, ideológico y pedagógico, el primer paso en su formación consistirá en desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión. De hecho, los cambios en la escuela van muy ligados e influidos por lo que piensan los docentes y cómo entienden el desarrollo de la atención a la diversidad. Kershner y Miles (1998) han comprobado en sus investigaciones en escuelas primarias la falta de expectativas positivas del profesorado hacia los alumnos de minorías, lo que afecta directamente al rendimiento y a la autoestima de éstos. También Vlachou (1997) ha mostrado las múltiples contradicciones entre el discurso del profesorado y sus prácticas escolares y cómo las actitudes de éstos tienen que ver con los modelos educativos y las políticas sociales sobre la diversidad. ¿Qué modelos educativos fundamentan las actitudes y las creencias del profesorado hacia el alumnado inmigrante? Las actitudes se fundamentan en determinados modelos y valores educativos, políticos y éticos que implican, a su vez, una determinada manera de entender y desarrollar la práctica escolar hacia la diversidad y la inmigración. Conocer el pensamiento y preconcepciones educativas que mantienen los docentes es un primer paso para entender cómo se puede cambiar la escuela y cómo puede influir el profesorado como filtro para desarrollar innovaciones y reformas educativas (Fernández Enguita, 1999).

En un reciente estudio realizado por Sales Ciges (En prensa), se analizan las actitudes del profesorado de Infantil y Primaria ante la integración. La mayor parte del profesorado considera inicialmente la integración de alumnos inmigrantes como positiva, necesaria y favorable, pero todos

coinciden en que ésta no puede realizarse de una manera incondicional. Entre sus principales manifestaciones destacamos:

1) Más recursos a la Administración y menos alumnos por aula.

2) Falta de coordinación entre profesores y apoyo real por parte e los especialistas.

3) Falta de material didáctico para enseñar el idioma a los alumnos inmigrantes nuevos.

4) Falta de especialistas para llevar a cabo un plan de acogida.

5) Falta de espacios adecuados.

6) El profesorado no percibe una falta de formación, quizá porque considera que es un papel que ha de realizar prioritariamente los especialistas.

7) El recurso que más emplean es el personal de apoyo, que ordinariamente trabaja fuera del aula.

Da la impresión de que la actitud de rechazo ante alumnos inmigrantes se enmascara con argumentos técnicos y con la delegación de responsabilidades en los especialistas.

Ante la pregunta sobre qué factores creen que favorecen o dificultan la integración, ofrecen dos tipos de respuesta:

a) los que valoran los elementos contextuales escolares, y

b) los que consideran que el factor determinante de la integración es el propio alumno inmigrante: sus capacidades, sus actitudes y la de su entorno familiar.

El déficit y la actitud del alumno/a pueden llegar a justificar la falta de atención educativa por parte del tutor/a. Paradójicamente, los alumnos/as que requieren más y mejores recursos humanos pueden recibir menos y de menos calidad, lo que finalmente permite ver confirmadas las expectativas negativas hacia ellos.

Las conclusiones del estudio mencionado (Sales Ciges, En prensa) son las siguientes:

a) La escuela no ha cambiado sus rutinas, sus concepciones organizativas y curriculares; no han cambiado los paradigmas ni los estilos docentes. La diversidad es un problema, un déficit, algo a asimilar, a tapar, a disimular. Hay que encajar a los niños en el sistema, no cambiar éste. La ideología que fundamenta mayoritariamente las actitudes del profesorado se basa en teorías del déficit; incluso aquellos que muestran una mayor sensibilidad e interés por los alumnos inmigrantes lo hacen desde el paternalismo y la responsabilidad moral, no tanto desde discursos de igualdad y derechos básicos.

b) Se sigue teniendo un concepto muy individualista del problema de la integración: se habla de casos concretos, de este o aquel alumno, de lo que me pasa a mí en el aula, pero no hay una visión global, más amplia, desde una lectura de la situación social y política.

c) Se reclaman recursos personales y materiales; así se convierte la integración en una cuestión técnica y de especialistas que no llega a cuestionar nunca la estructura y organización escolar; sus normas, sus roles y cultura establecida. Lo único que puede modificarse mínimamente es la metodología, la ubicación de los alumnos y ciertos contenidos de aprendizaje. Los docentes no reclaman formación. Al profesorado le falta una mayor reflexión crítica sobre los valores que están transfiriendo y cómo están haciéndolo dentro de su práctica diaria.

d) Las conclusiones no apuntan a hacer culpable al profesorado del fracaso de la integración. Hemos de entender sus actitudes en el contexto sociopolítico en el que ejercen su trabajo. Ciertamente es importante comprender que se encuentran en un conflicto entre la ideología igualitaria de la escuela para todos y la necesidad de separar a los que puedan ser problemáticos.

Las actitudes del profesorado son de naturaleza compleja y están relacionadas con el éxito en la puesta en práctica de la integración, las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, los servicios de apoyo, la formación, el apoyo administrativo y el tiempo para colaborar y comunicarse con el resto de profesores, profesionales especialistas y comunidad escolar.

En conclusión, para evitar actitudes de rechazo a los inmigrantes es importante plantear un modelo de formación inicial y permanente que incorpore una concepción más inclusiva en el modo de entender la educación y la sociedad (Bettencourt, 1999). Se debe entender la inclusión como un derecho ciudadano a la educación de calidad y para ello hay que descartar el enfoque técnico, individualista y especializado que sigue perpetuando el modelo del déficit y de la diferencia como problema social (Sales, Moliner y Sanchís, 2001). Quizá no estaría de más que el profesorado tuviera un conocimiento básico de otras culturas. Numerosos análisis efectuados en el ámbito europeo sobre esta propuesta sugieren que ese conocimiento sobre otras culturas y sus valores preferentes hará más consciente al profesorado de los valores que sostiene su propia cultura, proponiendo un espacio de reflexión y comparación en el intento de buscar aquello que nos une y que, en definitiva, aunque nos haga algo diferentes, no nos hace deficientes. La formación de educadores de población inmigrante, probablemente en un futuro la gran mayoría, pasa por un proceso de reflexión y concienciación activa de las propias actitudes y valores con relación a aquella población.

2.2. Formación en contenidos actitudinales y valorales

Otro de los núcleos que han de ser trabajados es el correspondiente a la formación de actitudes de reconocimiento y valoración de la identidad del otro y valoración positiva de la diversidad cultural. Y esto ha de ser dirigido a todos los alumnos y alumnas, no sólo al inmigrante. Por ello, es importante que el profesorado disponga de instrumentos adecuados que le faciliten la organización de sus actividades de aprendizaje, de manera que, a la vez que transmiten conocimientos provoquen modos de interacción y de comunicación entre sus "diversos" alumnos y alumnas que tengan como consecuencia un acercamiento emotivo, basado en el diálogo comprensivo, la escucha respetuosa y la libre expresión de puntos de vista diferentes, pero a su vez enriquecedores en la forma de comunicarse. Lo prioritario es saber y poder comunicarse con los alumnos, pero también enseñar a éstos a hacerlo con sus compañeros/as. En la base de la mayor parte de los conflictos subyacen claros problemas de comunicación e interacción. Nadie afirma que sea fácil comunicarse con otros cuando los marcos de referencia que orientan nuestra concepción de la vida buena son diferentes, pero es responsabilidad de la educación buscar lo común en la diferencia como primer paso para entendernos y avanzar sin necesidad de que nadie tenga que renunciar completamente a sus orígenes, sean mayoritarios o minoritarios, siempre que se respeten los derechos humanos.

La enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores interculturales tienen un fuerte impacto social, pues permite desarrollar predisposiciones a actuar de forma respetuosa ante una sociedad en constante y vertiginoso cambio cultural, donde los conocimientos y las conductas concretas quedan rápidamente caducos. La multiculturalidad nos exige el reto educativo de encontrar los valores mínimos, consensuados, que permitan el diálogo y la igualdad entre seres humanos y el cambio de actitudes que favorezca el respeto a la diferencia y la diversidad cultural y promueva la convivencia pacífica entre los diferentes (Sales y García López, 1997).

La educación intercultural está relacionada con otros ámbitos educativos como la educación moral y cívica, la educación para el desarrollo, los derechos humanos o la educación para la paz. Todos ellos, denominados *Temas Transversales* por el lenguaje de la reforma, tienen en común un enfoque interdisciplinar y globalizador para tratar temas y contenidos que son controvertidos y abiertos, porque tratan de dar respuestas educativas a situaciones sociales complejas y cambiantes, ante las que se deben explicitar los valores y actitudes que ayuden a tomar decisiones personales y colectivas. Y esto no puede hacerse desde una asignatura o en un espacio acotado del horario y calendario escolar. Debe implicar a todos los colectivos posibles, las áreas de conocimiento, los niveles educativos, los materiales didácticos y, en definitiva, impregnar toda la cultura escolar.

Por todo lo anterior, considero que los programas de formación de actitudes interculturales suponen una respuesta pedagógica práctica a uno de los objetivos fundamentales de la educación en general y de la educación intercultural en particular, que orienta a los docentes en el desarrollo de la transversalidad, a través de la enseñanza de actitudes y valores desde un enfoque innovador dentro del modelo Intercultural, que abre caminos y genera predisposiciones favorables para desarrollar proyectos y experiencias educativas cada vez más comprometidas y complejas (Investigación-acción, proyectos de acción social, etc.), en consonancia con el marco legislativo actual y sin perder su potencial transformador de la escuela y de la sociedad.

Para promover actividades educativas orientadas al desarrollo del sentido de la justicia que permita la convivencia pacífica entre las personas y el respeto a la diferencia y a la dignidad de todo ser humano, propongo trabajar un conjunto de núcleos que, en ningún caso están separados unos de otros, pero que buscando una mayor claridad expositiva me he permitido analizarlos por separado. Considero que entrenando al alumnado, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje en estos núcleos, se conseguirá dotarle de mejores recursos para tomar decisiones justas y actuar de acuerdo a ellas.

Los núcleos que se proponen incluyen las dimensiones actitudinales de la educación intercultural. Me remito a un trabajo ya realizado (García López y Sales Ciges, 1997) en el que elaboramos un Cuestionario-Escala de actitudes interculturales, en el que agrupamos los diferentes ítems en torno a cinco núcleos, lo cual nos permitió detectar el riesgo de actitudes intolerantes hacia personas de otras culturas y trabajar educativamente aquellos aspectos que más riesgo presentaban. Describo, a continuación, cada uno de los núcleos y los valores con los que se relacionan, que son los mínimos que cualquier programa de educación intercultural debe contemplar.

2.2.a. Amistad con personas de otras culturas

Este núcleo agrupa aquellas creencias, actitudes y normas subjetivas que se refieren a las relaciones amistosas y de cierta intimidad con personas de otras culturas. Pretendo analizar la disponibilidad de los niños a tener amigos diferentes. El valor prioritario a trabajar es la empatía.

Desarrollar la empatía consiste en estimular la conciencia de la perspectiva del otro, prestándole ayuda y un cuidado responsable. Los sentimientos y emociones morales (afecto moral) son básicos en el desarrollo de la sensitividad o capacidad del sujeto para percibir y reconocer conflictos y problemas con los demás.

La empatía permite al individuo desarrollar su yo e ir, poco a poco, conociendo su contexto vital. Ponerse en lugar del otro, sentir con el otro, no es sólo un ejercicio intelectual, sino también un movimiento de la voluntad que implica afecto. Durante mucho tiempo se entendió la empatía como

Figura 5.

un constructo cognitivo, carente de afectividad; como toma de perspectiva, adopción de rol, sensibilidad social y percepción de las personas. Sin embargo, en la actualidad se destaca el sentimiento como el componente esencial de la empatía. Su significado se vincula al fenómeno de la comunicación humana y más concretamente a las relaciones interpersonales. Hoy, por lo tanto, se entiende como "compartir afecto" y "sentir con el otro". Pero, como afirma Ortega Ruiz (1997), este sentimiento no es neutro, está cargado de valoración, de modo que la empatía implica la toma de conciencia del sufrimiento ajeno como algo injusto, la asunción de nuestra propia responsabilidad frente al otro (empatía como afecto moral) y el compromiso de restaurar su dignidad (deseo de actuar en favor de).

Para buscar sinceramente la norma justa que respete los intereses de todos los que intervienen es necesario desarrollar en los alumnos/as una pasión racional por la justicia. Si además las acciones que pueden derivarse de tal norma repercuten sobre personas reales y concretas, haciéndoles más felices o desgraciadas, no podemos desatender el respeto, el cuidado y el compromiso personal con ellas; no se puede ignorar, desde la educación, la necesidad de trabajar la dimensión evaluativo-afectiva, ya que de lo contrario no atenderíamos a los auténticos intereses de los otros, sino que reduciríamos el diálogo moral al análisis racional de situaciones, en las que las personas son tratadas como objetos y no como sujetos vitalmente afectados por las consecuencias que se deriven (García López y Llopis, 1998).

Lo que hay que conseguir es que cada uno de los participantes en el diálogo moral del aula atienda a los resultados de su opción moral en cuanto repercute y afecta al otro. Los pronunciamientos morales no sólo tienen que estar basados en la lógica de las argumentaciones morales sino que tienen que tener

presente los supuestos de los que los otros parten, su situación real concreta y las consecuencias que puedan afectarles. Las opciones morales de los otros tienen que ser exhaustivamente imaginadas y evaluadas para encontrar las razones últimas del por qué las sostienen. Se pretende ensalzar la sensibilidad hacia los argumentos, sentimientos y necesidades de los otros, compartiendo, o al menos imaginando lo más vivamente posible, sus experiencias vitales desde donde surgen tales argumentos, sentimientos y necesidades.

Para favorecer la comprensión empática se pueden emplear los siguientes procedimientos pedagógicos:

- Entrenar en la comprensión del desarrollo emocional y social en los alumnos para promover la sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los otros, compartiendo sus experiencias.
- Utilizar la experiencia vital para la comprensión del otro, no atendiendo exclusivamente a una comprensión "intelectual" del otro. Para ponerse realmente en la piel del otro hay que dar un paso más: comprometerse con él, prestándole ayuda y un cuidado responsable en las situaciones conflictivas morales de la vida real.
- Potenciar la toma de perspectiva del otro (role-taking) en la conducta de uno mismo y favoreciendo el razonamiento moral prosocial. El profesorado ha de invitar a los participantes en el diálogo moral a atender a las posibilidades y argumentos de los demás con el propósito de desarrollar un pensamiento significativo interpersonal, imaginándose uno mismo en la piel del otro para buscar significados morales compartidos. Ello requiere reconstruir la perspectiva del otro paso a paso, y desde esa reconstrucción revisar la propia perspectiva que se defiende. De esta manera las demandas egoístas y altruistas probablemente encuentren un equilibrio y la norma moral que se alcance salvaguarde mejor los intereses generalizables.
- La promoción de los valores democráticos en las aulas de los centros educativos debe partir siempre de la disponibilidad de mostrar los pensamientos y sentimientos propios así como de una respetuosa aceptación de las valoraciones, pensamientos y sentimientos de los demás. Para que estos dos procesos tengan lugar es necesario que los alumnos sean capaces de conocer y reconstruir la "perspectiva" del "otro" o de los "otros", es decir, deben ser capaces de comprender y admitir que personas diferentes pueden mantener opiniones diferentes ante una misma cuestión y que, en principio, todas las opciones son respetables.

2.2.b. Convivencia multicultural

Este núcleo recoge las predisposiciones positivas hacia la convivencia en el mismo barrio con personas de otras culturas y a tener relaciones sociales con ellas, aceptando las distintas costumbres y formas de vida y valorándolas como una forma de enriquecimiento y aprendizaje cultural mutuo.

Considero que en este núcleo se debería trabajar el valor del autoconocimiento y el valor de la convivencia. Respecto al primero es imprescindible que las personas tengan claras su identidad cultural y valoral para estar en mejores condiciones de comprender formas distintas de entender la vida, pero no incompatibles para asegurarnos una convivencia sana entre todos los que compartimos un mismo espacio, en este caso el lugar de residencia. Los objetivos a alcanzar en relación con el valor autoconocimiento serían: que los alumnos conozcan sus propias preferencias valorales, que aprendan a resolver sus propios conflictos personales. Por otra parte, comprender en qué consiste la convivencia y qué podemos hacer para mejorarla sería el otro objetivo a trabajar.

Al afirmar que en el desarrollo de la educación intercultural para la convivencia intercultural la actividad educativa debe dirigirse hacia la autocomprensión de los propios valores, queremos significar que resulta prioritario que los alumnos/as sean capaces de reconocer los valores que sustentan para que, de este modo, sean conscientes de aquello que consideran valioso, de la jerarquía de valores que, implícita o explícitamente, guía sus vidas, de su propia identidad personal y cultural y del grado de coherencia entre su juicio y acción moral. Las concepciones que el alumnado tiene de sí mismo, de los demás y del mundo cercano que le rodea adquieren el carácter de un sistema de creencias que van ayudándole a tener un sentido de identidad. Para ello la clarificación y comprensión de su propia escala de valores, así como la configuración de creencias y actitudes son elementos esenciales para el reconocimiento de su propia individualidad frente a la de los demás.

Dentro del amplio conjunto de procedimientos pedagógicos para la educación en valores, las estrategias de clarificación en valores, especialmente aquellas que centran el proceso de valoración en la elección de valores pueden, a nuestro juicio, jugar un importante papel en la consecución de los fines que acabamos de mencionar. Ahora bien, considero insuficiente el autoconocimiento y autocomprensión de los propios valores para desarrollar el sentido de justicia, si ello no va acompañado de reflexión y crítica para analizar los propios conflictos no sólo desde el punto de vista personal, sino desde la perspectiva de los otros y de las consecuencias de la opción elegida. Por lo que nos parece necesario completar el autoconocimiento tanto con la autorreflexión como con el proceso de toma de decisiones como procedimientos educativos idóneos para reflexionar, autónoma y responsablemente, sobre las decisiones de nuestras acciones, sobre nuestras acciones y sobre sus consecuencias.

2.2.c. Convivencia escolar y aprendizaje de otras culturas

Este núcleo abarca las creencias que contextualizan la convivencia multicultural en la escuela y se refieren a la capacidad de compartir el aula con alumnos y profesores de distintas culturas y aprender a valorar la diversidad cultural escolar como fuente de aprendizaje de otras culturas. Considero que el valor que mejor fundamenta la comprensión de los diferentes es el diálogo. Así las actividades educativas que propongo realizar van encaminadas a desarrollar las habilidades dialógicas, y tienen como objetivos: a) concienciar al alumnado de que el diálogo es el mejor procedimiento para la solución de conflictos; b) entrenarlos en habilidades que favorezcan un serio diálogo, y c) justificar el diálogo como un principio moral procedimental y como el mejor procedimiento democrático para regular la interrelación personal.

Son numerosos los autores que consideran el diálogo como uno de los mejores procedimientos para fundamentar las soluciones a los conflictos de valor o a temas controvertidos porque cumple las condiciones de aceptabilidad universal, consideración colectiva de los problemas morales, respeto de la conciencia personal de los implicados y posibilidad de afrontar con buenas razones los conflictos normativos.

Nos guste o no, como afirma Oser (1996) aprender a ser moral es una empresa dolorosa e imposible sin la experiencia del desequilibrio. Este desequilibrio procede de la propia convivencia social. Toda persona vive en relación y continuamente surgen conflictos que enfrentan a los individuos consigo mismos y con los demás: se puede entrar en conflicto con los valores e intereses de los demás. Para

resolver estos conflictos desde la perspectiva de la justicia en aras de conseguir el bienestar de todos se impone un procedimiento: el diálogo moral que, respetando la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto, también respete los intereses y los derechos de los otros; se impone un procedimiento intersubjetivo que atienda a los valores, intereses y puntos de vista de todos aquellos que puedan ser afectados por el problema en cuestión.

Según Puig (1993) se entiende por discurso dialógico "aquella forma comunicativa que ante un problema personal y/o social que comporte un conflicto de valores consigue comprometer a los implicados en un intercambio de razones que les acerque a soluciones justas y solidarias". Pero, para que se produzca un verdadero diálogo moral se han de cumplir determinadas condiciones: a) que la opción que se defienda está avalada por razones; b) que se analicen sus consecuencias para tener presente lo que de esa opción se deriva para cada uno de los afectados; c) que en ella se respeten los derechos de todos por igual; y d) que sea una opción que pueda ser aceptada por el grupo como norma general. Difícilmente se pueden lograr relaciones sociales pacíficas si las personas que interaccionan no poseen habilidades dialógicas y comunicativas.

A dialogar se aprende dialogando y cuando hablamos de educar a las personas para que aprendan a afrontar los conflictos interculturales de forma pacífica es imprescindible entrenar a las personas en el diálogo para promover la comunicación, porque aunque no sea el único, es el mejor procedimiento que puede evitar la violencia y la agresividad incontrolada, siempre y cuando entendamos el diálogo no sólo como la adquisición de habilidades o competencias instrumentales que permitan comunicar nuestros puntos de vista, sino como valor[1], que también implica escuchar los puntos de vista ajenos. Saber escuchar no es lo mismo que escuchar; no se puede lograr sin un esfuerzo, sin estar dispuesto a que la persona comunicante se sienta acogida y respetada. Por otra parte, saber hablar no es lo mismo que dialogar; hay que evitar emplear la competencia lingüística de modo insultante o manipulativo respecto a los demás (Escámez, García López y Sales Ciges, 2002). El diálogo, como actitud de intercambio de opiniones, sentimientos y criterios sólo será expresión de libertad humana cuando se respete al otro y sus diferencias. Como se afirma en el Informe Delors (1996), haciendo referencia a la necesidad de *aprender a convivir*, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Pero para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones para discrepar.

Estos argumentos nos llevan a considerar que no basta con enseñar habilidades segmentadas y ajenas a una situación comunicativa; es decir, no basta con enseñar a expresar ideas, sentimientos, opiniones... no basta con enseñar a escuchar ideas, sentimientos, opiniones, etc, de otros, es preciso, a la vez, incorporar el respeto, la confianza, la empatía y la construcción del bien social, afrontando los conflictos de forma cooperativa.

---

[1] En esta línea nos comenta M. Martínez (1999): "Quizá nos quede como universal el valor del diálogo para regular nuestros encuentros. Quizá debamos esforzarnos más en entender el valor del diálogo no sólo desde el punto de vista instrumental para alcanzar un consenso, sino para poder ponernos en el lugar del otro, comprender las razones de ese otro en sus propios términos y dialogar como si fuera posible alcanzar el consenso".

Nadie pone en duda que el ser humano es esencialmente comunicativo. No puede vivir sin comunicarse, pero es innegable que hoy día vivimos una gran crisis de comunicación interpersonal. Aunque estamos inmersos en la Cultura Digital y la Sociedad de la Información esta crisis se manifiesta, entre otras razones, por la existencia y aumento creciente de la diversidad. Efectivamente, la diversidad puede y de hecho afecta al éxito de la comunicación: "Como somos tan diferentes los unos de los otros, tiene sentido el traspaso no sólo de informaciones sino también de expresiones, de sentimientos, de nuestras cosmovisiones particulares. Pero no es tan sencillo entrar en el lenguaje de los otros, comprender los matices (eliminar prejuicios), entender lo que se quiere decir realmente" (Forcada i Casanovas, 1997). Precisamente este es el principal marco en el que se plantean los conflictos y no nos queda otro remedio que aprender a convivir juntos. No es sencilla la convivencia, pero la solución no es eliminar los elementos distorsionadores, sino que todos tengamos la oportunidad de aprender a dialogar que, como hemos dicho antes, no consiste sólo en emplear palabras, gestos o escuchar, sino, sobre todo, apertura. Sin embargo, hay que reconocer que no todos los conflictos tienen solución. Enseñar a dialogar es un camino necesario, pero quizá no suficiente para resolver los conflictos.

Destaco tres elementos que caracterizan el diálogo: 1) la expresión (verbal y no verbal) respetuosa; 2) la escucha sensible y confiada, y 3) la reflexión crítica que promueve el desarrollo autónomo del propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros (Escámez y cols., 2002).

En efecto, el modo como expresamos nuestros sentimientos, emociones y opiniones en una situación de interacción determina, en gran medida, si nuestra actitud es dialógica o impositiva; será dialógica cuando no sólo sepamos expresar, porque disponemos de las herramientas adecuadas, nuestras opiniones y afectos sin emplear insultos, descalificaciones, amenazas y exista congruencia entre el mensaje verbal y los gestos que lo acompañan, sino también cuando estemos decididos a respetar, manteniendo nuestro propio criterio autónomo, las ideas y creencias del otro; cuando tengamos la voluntad de no imponer nuestra verdad y cuando reconozcamos la igual dignidad de los otros.

Por otra parte, la escucha no consiste sólo en atender sin más a lo que el otro expresa, sino a implicarse con el otro, siendo capaces de situarnos en el punto de vista del otro, de captar sus intereses, sus ideas, sus sentimientos y, en definitiva, su situación personal[2]. A esto se le llama empatía, la cual nos abre a ver y comprender, escuchando y sintiendo a otro, nuevas perspectivas de un mismo problema. Como afirma Puig (1999): "La incapacidad para apreciar el dolor ajeno y para tematizar moralmente un hecho es, ante todo, una limitación emocional, es una falta de simpatía y de compasión". Deben valorarse –continúa el autor– las actitudes generosas, amables, afectivas y cariñosas y censurarse las actitudes hostiles, egoístas, despreciables o injuriosas. Saber escuchar no sólo significa atender a los argumentos del otro sino "acoger a la persona, aunque no participemos de sus ideas" (Ortega y Mínguez, 2001). Pero no sólo hablamos de la escucha sensible, sino también de la escucha confiada y esto nos remite al valor de la confianza, sin el cual no se fortalece la interacción humana, mediada por la comunicación.

[2] Ver Selman, R.L. (1980). Para profundizar en la dimensión afectiva del Role-Taking, véase Rodríguez (1996).

BEST COPY AVAILABLE

Pues bien, tanto la expresión respetuosa, la escucha sensible y confiada como la reflexión crítica, entendidas no sólo como habilidades o competencias "mecánicas" sino asociadas a los valores y actitudes expuestos, pueden ser enseñadas a partir de procedimientos pedagógicos y, por lo tanto, también pueden ser aprendidas, de manera que se interioricen en la persona como un modo habitual de afrontar cualquier acto comunicativo. Visto desde este planteamiento, quizá se puedan evitar confrontaciones que no tienen más sentido que imponer el poder de uno sobre otro, sin suponer ningún beneficio personal y humano para nadie. Ahora bien, esto sólo podrá lograrse si se elabora una fundamentada pedagogía del diálogo dirigida no sólo a los niños, sino a las familias y profesores.

Entre los procedimientos pedagógicos, destacaría los siguientes:

- El profesorado ha de promover el respeto mutuo entre los interlocutores.
- Para aprender a dialogar es imprescindible la experiencia y la práctica, pero también se requiere tomar conciencia de lo que implica dicha experiencia, por lo que el profesorado, además de ofrecer experiencia variadas de diálogo y esperar a que los participantes espontáneamente las conceptualicen y regulen, deben completar esta actividad, surgida de la propia experiencia de los alumnos, con ejercicios sistemáticos de análisis reflexivo y crítico del modo como se ha desarrollado la experiencia dialógica. Para ello, deberá trabajar, más específicamente, los siguientes aspectos:

  -Favorecer la implicación personal en el intercambio de razones y opiniones.

  -Desarrollar la disponibilidad del alumnado (actitudes) a escuchar a los otros hasta entenderlos.

  -Orientar al alumnado para que se centren en lo que dice el interlocutor y no en los posibles defectos de expresión.

  -Ayudar al alumnado a controlar sus emociones respecto a los demás.

  -Enseñar al alumnado a admitir la posibilidad de que los demás tengan razón y ellos estén equivocados, y a expresar con claridad lo que en cada momento acepten de los argumentos de los demás.

  -Demostrar que es preciso eliminar las respuestas agresivas y las polémicas inútiles.

  -Generar una actitud positiva de confianza en el diálogo, eliminando prejuicios en la interpretación de los argumentos emitidos por otros (García López y Llopis, 1998).

2.2.d. Cooperación intercultural

También dentro del contexto escolar agrupo en este núcleo las creencias referidas a la interrelación entre alumnos de distintas culturas de manera cooperativa en las tareas escolares y en las relaciones interpersonales. Es interesante también detectar la percepción que los alumnos tienen del valor que el profesor da al trabajo cooperativo en el aula y las creencias sobre su rendimiento académico, pues la dinámica tradicional en la escuela es fundamentalmente individualista y competitiva, dejando el trabajo en grupos para tareas menores que no son evaluadas con el mismo peso y rigurosidad. Trabajar este núcleo implica trabajar el clima de aula y sobre todo, el valor responsabilidad, así como desarrollar la capacidad de ayudar a los demás diferentes en sus tareas de aprendizaje.

Las actividades que aquí se proponen pretenden como objetivos: crear una atmósfera positiva (de

justicia) en el aula, para lo cual sería necesario que los alumnos/as se identificaran con las reglas que se establezcan, entre todos, y se hicieran responsables de su funcionamiento, como comunidad.

Aquellos climas sociales de aula en los que se produce la participación de todos los miembros, la innovación y la claridad en las normas de relación son los más adecuados para la educación moral. Lo que se pretende es crear condiciones favorables que permitan que los alumnos muestren sus preferencias de valor en una situación conflictiva y puedan a su vez expresar ante los demás sus pensamientos y sentimientos, argumentando en torno a ellos.

Para conseguir este clima se ha de tener en cuenta, como mínimo, que las reglas o normas que regulan el funcionamiento del aula han de ser elaboradas por los alumnos y el profesor. Cualquier protagonista del aula tiene que ser aceptado como capaz de proponer normas siempre que esté dispuesto a argumentar sobre la conveniencia de las mismas para la generalidad de los miembros y sean razonables. Una vez que la regla es aceptada, y merece su asentimiento, pasa a formar parte de la normativa para todos los miembros del aula. De este modo se impulsa la responsabilidad personal por el funcionamiento de todo el grupo, para lo que es conveniente, como criterio pedagógico, explicitar las sanciones a cada tipo de transgresiones. Por último, es conveniente que el sistema total de reglas sea revisado periódicamente, ya que las situaciones son cambiantes y se pueden generar nuevos argumentos para proponer nuevas normas o revisar las anteriores.

Entre los procedimientos pedagógicos que pueden facilitar las actividades educativas orientadas a la creación de un clima moral en el aula, destacamos:

- Facilitar y orientar al alumnado en el proceso de creación y debate de normas.
- Tener siempre presente que las decisiones adoptadas han de ser equitativas: cada miembro ha de ser tratado de forma semejante en una situación análoga.
- Se puede proponer al alumnado que asuma un contrato de comportamiento como miembro del aula.

2.2.e. Respeto a la diferencia cultural

En este último núcleo actitudinal se agrupan las predisposiciones a reconocer las características comunes entre personas de distintas culturas, ya que la valoración de la diferencia implica el conocimiento del otro como persona y la percepción de las similitudes que como tal se tienen y que son las que permiten el diálogo y el intercambio intercultural. En este núcleo fundamentalmente se trabajará el valor respeto activo y la actividad educativa estará orientada a la búsqueda de lo común y al respeto de lo diferente. En una sociedad heterogénea y pluricultural en la que vivimos, hemos de aprender a convivir con la diversidad. Pero no sólo detectarla, sino también respetarla. Aprender a respetar la diferencia de gustos, costumbres, modos de entender los problemas, etc., es un objetivo necesario para acercarnos a un mundo más justo. El respeto activo es imprescindible para lograr una convivencia pacífica. El respeto activo consiste en mostrar interés por comprender al otro, no sólo por reconocerlo. Además, supone desarrollar la empatía ayudando a otros a llevar adelante sus planes de vida. Como afirma Cortina (1996): "En un mundo de desiguales, en que unos son más fuertes que otros en determinados aspectos, sin un respeto activo es imposible que todos puedan desarrollar su proyecto de vida, porque los más débiles rara vez estarán en condiciones de hacerlo".

Si aceptamos que a todo el alumnado hay que prepararlo y formarlo para que desarrolle actitudes positivas hacia la aceptación, la convivencia, la cooperación, etc., con personas de diversas culturas, también el profesorado ha de ser formado no sólo en el conocimiento de los valores subyacentes a estas dimensiones, sino que hay que capacitarlos para que construyan un clima de aula favorable; que posean habilidades dialógicas, que sean capaces de mediar en los conflictos y que practiquen el trabajo en equipos. Pero cómo entrenarlos en estas competencias será objeto de otro trabajo. Desarrollando todas estas capacidades obtendremos un profesorado preparado para afrontar los nuevos retos y dificultades que supone el reconocimiento explícito de la pérdida de la homogeneidad. Pero no nos engañemos, el problema de la multiculturalidad va mucho más allá de la concienciación y formación de buenos profesionales en el ámbito educativo; el problema es mucho más complejo y sólo desde la responsabilidad asumida por nuestros políticos se afrontará sólidamente. ■

BIBLIOGRAFÍA

Bettencourt, L.U. (1999). General educators. Attitudes toward students with mild disabilities and their instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, *20*(1), 27-35.

Candau, E.M. (1996). Disfrutar la diferencia. *Manos Unidas*. Boletín Extra. Campaña XXXVIII.

Cortina, A., Escámez, J. y Pérez Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Escámez, J., García López, R. y Sales Ciges, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Universitaria.

Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Forcada i Casanovas J. M. (1997). *La diversidad en la comunicación* Cena-coloquio nº 112. Ámbit María Corral.

García López, R. y Llopis, A. (1998). Procedimientos pedagógicos para la búsqueda de la norma justa. Cortina, A. y Escámez, J. *Educar en la Justicia* (pp. 69-95). Valencia: Generalitat Valenciana.

García López, R. y Sales Ciges, A. (1997). La educación intercultural y la formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.

Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Kershner, R. y Miles, S. (1998). Pensamiento y debate en torno a la diversidad. En E. Bearne (Dir.), *La atención a la diversidad en la escuela primaria* (pp. 29-59). La Muralla. Madrid.

Martínez, M. (1999). Educación y valores éticos para la democracia. *OEI* (Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura). Revista digital. Disponible: http://www.oei.es.

Ortega Ruiz, P. (1997). De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro. En P. Ortega (Coord.), *Educación moral* (pp. 91-108). Murcia: CajaMurcia.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Oser, F. (1996). Futuras perspectivas de la educación moral. En M.R. Buxarrais y M. Martínez. *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE.

Puig, J.M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*. Madrid: Didacticas CL&E.

Puig, J.M. (1999). Construcción dialógica de la personalidad moral. *OEI*. Revista digital. (www.oei.es)

Roca, E., Úcar, X. y Massot, M. (2002). Programas y experiencias en educación con inmigrantes. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y educación* (pp. 205-291). Granada: Diputación de Granada.

Rodríguez, J. M. (1996). *Adopción de roles y crecimiento moral en la enseñanza obligatoria*, S/C de Tenerife: Domicram.

BEST COPY AVAILABLE

- Sales Ciges, A. (En prensa). La escuela ante la diversidad: estudio comparado entre centros escolares de Castellón. *REP*.
- Sales, A. y García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales, A. Moliner, O. y Sanchís, M.L. (2001). Cohèrencia motodològica a la formació dels estudiants de la diplomatura de mestre. Actas *I Jornada de Millora Educativa: Docència Universitaria, avanços recents* (121-127). Universitat Jaume I.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of interpersonal undertanding*. BNew York: Academic Press.
- Tárrega, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. Actas del *Congreso sobre Pedagogía de la Inmigración* (pp. 209-226). Sevilla.
- Vlachou, A. (1997). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Desarrollo local, educación e identidad cultural

Hay en nuestra sociedad un debate abierto sobre la relación existente entre la identidad cultural de una comunidad y su proceso de desarrollo. Se trata de una cuestión extremadamente delicada, en la que intervienen múltiples factores (sociales, económicos, pero especialmente políticos) que hacen difíciles, en ocasiones, los análisis objetivos. Aquí pretendemos mostrar el papel que juega la educación en la puesta en valor de esa identidad cultural para lograr un desarrollo local sostenible.

palabras clave: identidad cultural, desarrollo local, educación social, participación social.

In our society, there is an on-going debate on how to seek a balance between preserving a community's cultural identity and at the same time promoting its rightful development. This is an extremely sensitive issue. Besides, it is difficult to analyze objectively because various factors such as social, economic and especially political factors need to be considered. In this regard, education can play a crucial role in promoting the value of a cultural identity that is compatible with fostering sustainable local development.

keywords: cultural identity, local development, social education, social participation.

EeOO4

Gabriela Orduna Allegrini

Profesora Asociada del Departamento de Educación. Universidad de Navarra
mgorduna@unav.es

1. El Desarrollo local

Empezaremos por el final. Toda comunidad aspira a vivir mejor; el proceso que facilita este progreso se denomina desarrollo. Etimológicamente, desarrollar es *deshacer lo que está arrollado*; consiste en hacer pasar una cosa por una serie de estados sucesivos. El nuevo estado al que se accede es superior, ya que este término indica también, *adquirir gradualmente incremento y vigor*. Se puede definir, entonces, *desarrollar* como la capacidad

de superar "una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida" (Quintana, 1988). Mientras que "crecer significa aumentar naturalmente el tamaño por adición de material a través de la asimilación o el acrecentamiento. Desarrollarse significa expandir o realizar las potencialidades con que se cuenta; acceder gradualmente a un estado más pleno, mayor o mejor. En una palabra, el crecimiento es incremento cuantitativo de la escala física, desarrollo, la mejora cualitativa o despliegue de potencialidades" (Cadenas, 1995, p. 105). La realidad humana en desarrollo puede ser de naturaleza individual –y estaríamos ante el desarrollo personal– o de naturaleza colectiva –el caso del desarrollo social que afecta a una comunidad–.

Asumida la tarea responsablemente, "todos los seres humanos tienen, individual y colectivamente, la responsabilidad del desarrollo" (Artículo 2 de la Declaración sobre el Derecho de Desarrollo). En este sentido, durante la reciente Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2002), los Jefes de Estado y Gobierno integrantes de Naciones Unidas declaraban que "no debe negarse a ninguna persona ni a ninguna nación la oportunidad de beneficiarse del desarrollo". Considerada desde el principio del respeto al hombre, dicha responsabilidad es también un *derecho al desarrollo de la persona;* cuyo fundamento, según Gros Especial, es "el derecho de todos los hombres a una vida libre y digna dentro de la comunidad. Todo ser humano tiene el derecho de vivir, lo que implica el derecho a aspirar a una existencia cada vez mejor" (Lozano, 1987). Es decir, el fundamento del derecho al desarrollo es trascendental y universal porque necesariamente se encuentra en todos los lugares donde haya hombres (de cualquier familia, raza, religión, lengua, clase social, etc.) y ha de reproducirse una y otra vez para que estos hombres continúen en su existencia. Esta potestad, como todos los derechos humanos, se concreta en la realidad más inmediata del sujeto; en la cotidianeidad y en la plasmación espacio-temporal de la comunidad a la que pertenece el individuo. Sólo si la comunidad está organizada podrán participar los individuos en el proceso de desarrollo, a través de los grupos a los que pertenecen.

En la última década se hace referencia, desde Naciones Unidas, a un modelo concreto de desarrollo, nombrándolo como Desarrollo Humano. En síntesis, el concepto de Desarrollo Humano encierra cuatro componentes esenciales. En primer lugar, se entiende como un desarrollo *productivo:* es preciso hacer posible que las personas aumenten su productividad y participen plenamente en el proceso de generación de ingresos y empleo remunerado. Como segundo componente del desarrollo humano aparece la *equidad:* es necesario que todas las personas tengan acceso a la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas. Además, el desarrollo humano ha de ser *sostenible:* es menester asegurar el acceso a las oportunidades no sólo para las generaciones actuales sino también para las futuras, fomentando actuaciones que permitan la reposición de todo tipo de capital físico, humano o medioambiental gastado. Y, por último, como cuarto componente del desarrollo humano, aparece la *potenciación:* el desarrollo debe ser efectuado por las personas y no sólo para ellas; deben tener ocasión de participar plenamente en las decisiones y los procesos que conforman sus vidas.

El desarrollo humano, de este modo definido, no se halla presente en ninguno de los modelos que lo anteceden: de "crecimiento económico", "bienestar social" o de las "necesidades básicas"; los incluye, pero los supera (PNUD, 1996).

A su vez, existen diferentes maneras de acometer el desarrollo humano: la que permite una mayor participación de la población en la mejora de sus condiciones de vida es el *desarrollo local y comunitario.*

Por definición, el desarrollo local es aquel proceso de elevación de las condiciones de vida en un

territorio concreto, asumido y protagonizado por la población. Su distintivo, frente a otras modalidades de desarrollo que le preceden, le suceden o con las que convive, está, no tanto en que la actuación se concrete a un territorio delimitado como en la oportunidad que se concede a la población local para participar, para implicarse activamente, en su propia mejoría vital, aprovechando, de manera sostenible, los recursos que posee en el espacio que ocupa.

Los movimientos de desarrollo comunitario y local, con esta concepción, tienen una historia reciente. En las últimas décadas del siglo XX, la revisión de los modelos de desarrollo imperantes, debido a las graves crisis económicas que se han sucedido –especialmente en EEUU, Europa Occidental y Japón– han ido prestigiando los procesos de organización de la comunidad como una manera de resolución de los conflictos económicos y sociales desde su raíz, desde la base, desde los que padecen el problema y se implican activamente en solucionarlo. "Comenzó en los tiempos subsiguientes a la Segunda Guerra Mundial, cuando la UNESCO se planteó el tema de una intervención básica y efectiva en el Tercer Mundo, para ayudarlo a despegar del retraso económico, laboral, sanitario, cultural, social y educacional en que se hallaba" (Quintana, 1996). Ya, en 1960, Arthur Dunham, describe el desarrollo comunitario como un esfuerzo organizado para mejorar las condiciones de vida de una comunidad y la capacidad de integración comunitaria y de autodirección. Los cuatro elementos fundamentales en este proceso son: "un programa; el fomento del esfuerzo propio, la asistencia técnica que puede incluir personal, equipo y suministros; y la integración de varias especialidades en ayuda de la comunidad" (Cervera, 1974, p. 636). En donde, *esfuerzo organizado* supone la articulación de medios humanos para la concreción de los fines que la comunidad se ha planteado (Herreros, 1988; Sánchez, 1991).

A partir de 1980, el proceso de planificación, gestión, ejecución y evaluación de lo planificado por parte de una comunidad para elevar su nivel de vida es denominado *desarrollo local*. En esencia, comunitario y local no responden a conceptos diferentes, "ambos enunciados expresan una misma realidad. Porque el carácter local del desarrollo hace referencia, aquí, no tanto a la circunscripción del desarrollo a un espacio local determinado –que se supone– como al hecho de su concepción y materialización por los propios efectivos de la población local interesada –calificados, a estos efectos, de actores locales de desarrollo–" (Herreros, 1990, p. 16). El movimiento del desarrollo comunitario o local ha sufrido altibajos en su devenir histórico, coincidiendo sus momentos de auge con grandes crisis económicas o sociales: la depresión después de la II Guerra Mundial, la crisis social de los años sesenta, la emancipación de las Colonias Africanas y Asiáticas, la crisis del petróleo, la crisis económica de los ochenta y la última crisis de principios de los noventa, que incluye la crisis del denominado Estado de Bienestar, han mostrado, a finales del siglo XX, que esta fórmula puede ser eficaz para la resolución de algunos problemas de las comunidades locales.

En el desarrollo local, la población se ordena de una manera racional para funcionar lo más eficazmente posible, como *comunidad*. En este sentido, es una estructura social (Francia y cols., 1993, p. 102) en la que sus miembros, en un intento de mejorar sus condiciones vitales, ponen en práctica un proceso de organización, mediante el cual la "comunidad identifica sus necesidades y objetivos, los ordena y jerarquiza, desarrolla la confianza y el deseo de hacer algo ante ellos, procura los recursos (internos o externos) para tratarlos, emprende la acción al respecto y desarrolla las actitudes y prácticas de cooperación y colaboración dentro de la comunidad" (Moral, 1990).

La comunidad, considerada como una estructura más sofisticada que la simple suma de grupos de

personas, es decir, como organización de grupos, es "un sistema socialmente inteligente, con capacidad para responder, proponer, realizar, construir, relacionarse, controlar, adaptar y renovarse" (Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1989, p. 15). Para resolver problemas que afectan al conjunto de la población, es imprescindible un mínimo de organización interna, como medio de evitar la dispersión de esfuerzos y garantizar efectividad en la acción comunitaria. Esta organización se convertirá en instrumento al servicio de las personas que se asocian, de manera que pueda ser controlada por los que pertenecen a ella (Río, 1988, p. 164), estableciendo cauces adecuados para canalizar la participación social a través de la asociación de individuos y grupos (Precedo y Vázquez, 1983, pp. 22-23).

Analizando las diferentes propuestas de definición del concepto comunidad, se pueden señalar algunos rasgos similares a todas. Estos permiten caracterizar una comunidad como el conjunto de personas que se relacionan, que viven en un territorio delimitado, organizados para alcanzar un bien común y que comparten unos recursos, unos valores y unos objetivos básicos que les permiten sentirse unidos. En cuanto unidad social básica de actuación, se concreta en el conjunto de personas inscritas en un espacio delimitado, un territorio, donde mantienen múltiples relaciones entre ellos y comparten una identidad cultural, unos variados intereses y valores sociales fundamentales. Estas personas se sienten unidas y se organizan dotándose de servicios y normas para alcanzar el bien común. En otras palabras, la comunidad es el grupo humano que vive en un área geográfica específica en la que sus componentes articulan una pluralidad de relaciones para el acometimiento de las funciones de producción, de gobierno, de educación, de asistencia y de recreo. En la medida que es capaz de mantener un grado de autonomía que permite considerarla como segmento social con sus propias redes de interrelación y de comunicación, se la considera como grupo social, con particularidades propias. Sobre ese grupo social "es posible incidir y tratarlo tanto ecológicamente (distribución espacial y ecológica de la población) como tipo especial de grupo secundario (organización social y económica de sus componentes) en el que a sus elementos constitutivos en tanto que grupo primario (actividades, interacciones y pensamientos) se incorporan otras características organizacionales (normas, sistema externo o relación del grupo con el medio ambiente y sistema externo o percepción del grupo por cada miembro del mismo)" (García y González, 1992, p. 48).

2. La educación y el desarrollo local

Se puede afirmar que el desarrollo local es un cambio social innovador que implica directamente a todos los recursos comunitarios, pero de una forma especial a los recursos humanos, los responsables de impulsar y materializar el resto de acciones innovadoras. En atención a esos recursos humanos, a la comunidad, el desarrollo lleva consigo siempre una acción educativa encaminada a que las personas protagonistas de la innovación estén informadas, capacitadas y motivadas para emprenderla.

Transformación educativa que supone, entre otras cosas, un aprendizaje de nuevas técnicas y distintos modos de hacer; idear soluciones novedosas; adquirir nuevos conocimientos y ensayar comportamientos diferentes a los habituales; establecer relaciones sociales; diseñar una estrategia de actuación; poner en funcionamiento habilidades sociales, etc.

Como secuencia de acciones comunitarias para la mejora de las condiciones de vida, el desarrollo

local consiste en aprender a detectar problemas comunitarios, diagnosticarlos y estudiarlos, plantear posibles soluciones, actuar en consecuencia, evaluar y volver a comenzar el ciclo; todo ello, en un ambiente democrático en el que la comunidad participa desde el consenso. El ejercicio de estas acciones, que se engloban en la planificación estratégica, es ya experiencia educativa; que debe ser continuada muy de cerca por un nuevo aprendizaje: detectar una posible solución, generalmente aceptada como buena, para dicha necesidad. Un problema puede tener muchas soluciones potenciales, posibilidades que varían según la probabilidad de aliviarlo, según los recursos disponibles para solucionarlo y según el coste y facilidad de implantación de la respuesta (Pérez, 1991). La comprobación de la demanda y las posibilidades de solución por sí mismo –como individuo, como integrante de un grupo o como miembro de una comunidad–, constatando además que otro sujeto extracomunitario no lo hará, "suscita el impulso para soluciones nuevas que pueden mejorar cualitativamente el modo de vida de la población" (Las Heras y Cortajarena, 1985, p. 30). Como acción de animación, elegir una solución sensata y viable, y decidir materializarla en el seno de un grupo, aplicándola al problema, es un ejercicio de educación y de prudencia.

Le siguen nuevas acciones: la materialización de la respuesta elegida, la organización de la comunidad para permitir a sus miembros participar responsablemente en su materialización y la evaluación de lo realizado tanto para mejorar futuras acciones comunitarias, como para dirigir posteriores trayectorias de acción. Todo ello requiere enfrentarse a situaciones desconocidas, aplicar destrezas, desarrollar habilidades..., en una palabra, aprender. Y cada nueva necesidad impondrá un nuevo proceso de resolución de problemas, que requerirá aprendizajes nuevos, de tal manera que es posible concebir el desarrollo local como un proceso de aprendizaje social que consiste en darse, como comunidad, finalidades (valores), en identificar las maneras de traducirlos en proyectos, teniendo en cuenta la especificidad del contexto histórico, económico, social y ecológico y en organizarse para su realización (Sachs, 1978).

Por otro lado, el desarrollo local, en tanto que proceso de organización comunitaria, requiere que las personas adquieran aptitudes para el trabajo en grupo y para la convivencia, formando personas con talante dialogante, respetuoso con los demás, democrático, tolerante, pluralista, con visión de progreso, optimistas y solidarios.

También, como cambio educativo, ha de procurar ser instrumento de integración social, capacitando a las personas para su implicación en la mejora comunitaria, elevando su autoestima; motivándoles; enseñándoles a convivir democráticamente, etc.

Así pues, el desarrollo local, como acción comunitaria, demanda la participación responsable y activa de la población, apoyándose, en consecuencia, en la educación como medio para capacitar a esa población (Cervera, 1974, p. 637).

Y más aun, como cambio educativo, requiere un aprendizaje para la adaptación al nuevo estado generado. Educar para el futuro es educar para la adaptación al cambio. El hombre debe estar preparado para desarrollar su vida y sus posibilidades en un momento histórico totalmente cambiante y dinámico porque necesita evolucionar, asumiendo su pasado y proyectándose hacia un futuro incierto pero real. Es preciso, entonces, ofrecer a los miembros de la sociedad una educación centrada tanto en el sujeto que aprende, adaptada a su situación, a sus necesidades y a sus aspiraciones, como a las de su comunidad (Escotet, 1986).

A la educación para el desarrollo local que facilita la promoción individual y social de los

miembros de la comunidad cabe incluirla en los dominios de la educación social. Implica un cambio de valores, de actitudes, de conductas o de mentalidad, en la persona que interactúa con otros individuos o con otros grupos, permitiendo el desarrollo individual de cada uno de los miembros comunitarios (Malassis, 1975) hacia su realización más plena como persona. Este proceso perfectivo se alza como *intereducación*, en la que se combinan un proceso educativo de *autoeducación* y otro de *heteroeducación*. Consiste en la relación íntima que se da entre la acción inmanente del educando –en el caso del desarrollo local, las personas que integran grupos que participan en la vida comunitaria– que se compromete a educarse a sí mismo y la acción transeúnte del educador, la ayuda que éste presta a cada individuo, sea quien sea el educador (generalmente, el Agente de Desarrollo; pero también otros sujetos, los grupos o, incluso, la comunidad).

La intereducación consiste en aprender a usar rectamente la libertad que, en la medida en que fundamenta las relaciones democráticas, es condición imprescindible del desarrollo local. Es un aprendizaje, el del ejercicio de la libertad, fundamental para el funcionamiento vital del individuo como persona, pero también para el funcionamiento democrático de los grupos y la comunidad en los que éste se integra. Actuar, participar, co-operar, co-decidir... sólo puede hacerse cuando se usa rectamente la libertad. Y eso se aprende "como se aprenden las demás cosas de la vida, con la ayuda de los demás, siempre que sea necesaria. No sólo en la niñez y en la adolescencia, sino también en plena madurez, cuando las responsabilidades de todo orden hacen tremendamente ardua la toma de decisiones acertadas; es decir, cuando hay que usar de la libertad en las encrucijadas más difíciles de la vida, y con acierto" (González-Simancas, 1992, pp. 36-37).

Desde una perspectiva humanista, con la educación para el desarrollo local se debería promocionar a todo el hombre y a todos los hombres que forman esa comunidad. Un proceso esencialmente dinámico de comunicación entre dos o más seres que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y busca la inserción activa y consciente del ser personal en la mejora del mundo social (Ferrández y Sarramona, 1976, pp. 21-22). Y en tanto que promoción, "debe contribuir, en primer lugar, a que cada persona sea mejor valorada por lo que es y lo que hace. En segundo lugar, debe favorecer el éxito de las iniciativas, la viabilidad de las empresas. Y, finalmente, debe acudir a refrendar a la comunidad y al conjunto de grupos, profesionales y sociales, que la integran" (Herreros, 1990, p. 19).

En este sentido, se puede afirmar que la educación es un medio, un instrumento para alcanzar el desarrollo local, empleado por el grupo social para:

- afirmar la personalidad de los individuos, enriqueciéndoles con la capacidad de afrontar las contingencias de la vida y crear oportunidades de superación,
- establecer las mejores relaciones recíprocas entre sus miembros,
- velar por la conservación de los valores del patrimonio cultural,
- promover y afianzar en los individuos la adquisición de intereses que procuren un mayor bienestar individual y colectivo,
- y orientar las múltiples actividades de la vida social hacia metas que aseguren una existencia más próspera y feliz (Ware, 1979, p. 90).

La comunidad, empeñada en su proceso educativo, es a la vez, autora y beneficiaria de la planificación y de la posterior puesta en marcha de la actuación; encargándose el educador –aquí, por lo común, el Agente de Desarrollo– de estimular la participación social y favorecer la articulación del

tejido asociativo, potenciando los valores de cooperación y solidaridad. El educador promueve procesos organizativos que conduzcan a la iniciativa y la creatividad colectiva, que potencien la capacidad ciudadana de actuar autónomamente en respuesta a sus necesidades e intereses.

En general, educar para el desarrollo, incluyendo en éste la modalidad concreta de desarrollo local, no es solamente hacer del hombre un individuo mejor, es también situarlo en el contexto de una conciencia colectiva que le conduce a un encuentro extraterritorial y extracultural, tomando a la humanidad como punto de convergencia del proceso de perfeccionamiento individual (Escotet, 1986), abriendo a cada sujeto miembro de la comunidad "nuevas vías y nuevas posibilidades" (Roy, 1992, p. 10) de crecimiento personal. En el desarrollo de una comunidad, igual que en el desarrollo de un ser vivo, todas las potencialidades del organismo se activan de tal manera que se ven afectadas por profundas modificaciones a lo largo del proceso y sus estructuras evolucionan hacia formas o estadios superiores. En este sentido, el desarrollo local es la vía de perfección que el ser humano despliega en su comunidad, con, por y para su comunidad.

El desarrollo, entendido como la elevación del nivel de vida de la población local, depende de la mejora individual de cada uno de los miembros y de cada uno de los grupos que componen la comunidad, a través de la educación. Según sea la educación así serán los procesos de desarrollo. Si la educación tiene un talante economicista, formará agentes de producción y el proceso de desarrollo estará sesgado hacia lo económico. Mientras que si el talante de la educación es humanista, procurará dar a las personas una preparación integral y éstas buscarán para su comunidad un progreso global; "los procesos educativos se encuentran íntimamente vinculados a los procesos sociales. Asumir este enunciado supone concebir la educación en un sentido abierto, global y permanente; como una acción no sólo de desarrollo y promoción personal, sino también de transformación social y cultural de un determinado contexto humano" (Nogueiras, 1996, p. 11). En la medida en que la educación incide directamente sobre la persona que se desarrolla es cambio provocado, condicionado e intencional. La persona que participa en el desarrollo de su comunidad es la persona que se educa; más aun, aquel proceso requiere siempre este segundo. Desarrollo y educación, en cuanto que procesos de cambio, se revelan íntimamente relacionados.

Louis Malassis (1975, p. 100), en su obra *Ruralidad, Educación y Desarrollo*, establece claramente la relación entre ambos procesos:

- "La educación es condición necesaria del desarrollo. Constituye la base fundamental del sistema de creación-difusión que impulsa el proceso técnico, elemento fundamental del crecimiento y la productividad.
- La educación es una condición necesaria, pero no suficiente del desarrollo, el cual implica la creación o extensión de las instituciones motivadoras y un instrumento de transformación social: contribuye al crecimiento en razón de la invención y su difusión y si dispone de autonomía suficiente, es también instrumento de desarrollo por el análisis crítico".

Se puede, también, añadir la idea de que la educación es condición necesaria del desarrollo en la medida en que, como proceso de comunicación humana, establece los cauces adecuados para que los propios individuos, aprendan a integrarse en los grupos comunitarios, sean capaces de participar en la organización social de mejoras locales y estén capacitados para emprender acciones que faciliten el aprovechamiento óptimo y sostenible del resto de los recursos locales.

De tal manera, que puede afirmarse que sin educación no habría desarrollo local, ya que aquélla aparece como la acción de perfeccionamiento de los recursos más importantes del desarrollo comunitario: los recursos humanos, las personas (Ander-Egg, 1987, p. 215; Charetenay, 1992, p. 170). Como muestran las palabras con las que Calvin (1992, p. 162) explica que la educación es la apuesta "por el desarrollo mediante la potenciación de los hombres y las mujeres en nuestros pueblos, mediante la incentivación de todas sus potencialidades como personas, es apostar sobre seguro, aunque esta apuesta sea larga, necesita constancia y tener un planteamiento claro y medido, tanto a corto, medio y largo plazo". La existencia de la educación "permite el desarrollo; en tanto que su ausencia, lo inhibe. Un desarrollo integrado y autosostenido se basa en la formulación y cualificación de sus recursos humanos" (Mayoral, 1992, p. 206). Resulta el instrumento imprescindible para expandir la innovación, el cambio novedoso que el desarrollo local introduce como respuesta a la demanda social. Condiciona el desarrollo local de una forma necesaria pero no suficiente. Preparando a cada sujeto para comunicarse y participar con otros sujetos en grupos, organizándose solidariamente y capacitando a los miembros de cada grupo para que éste interactúe con los grupos restantes de la comunidad, se avanza en el desarrollo local.

Se apuesta, en definitiva, por las personas, porque como afirma Pierre de Charetenay en *El desarrollo del hombre y de los pueblos* (1992, p. 170): "el futuro depende de las capacidades locales para gestionar la técnica, encontrar los circuitos económicos que correspondan a la cultura y organizar los intercambios tanto en el interior de la comunidad como en el exterior. Todas las ayudas son útiles, pero lo esencial se basa en la responsabilidad local, y es preciso dejar que se ejerza libremente". Esas capacidades, el ejercicio de la libertad, la responsabilidad y el compromiso a las que se refiere el autor, sin duda, son protagonizadas por personas, y su despliegue sólo puede hacerse a través de la educación.

Pero la educación no basta para que cuajen los procesos de desarrollo. Resulta necesaria porque el desarrollo es evolución de personas; aunque se manifiesta insuficiente porque, además de promoción de recursos humanos, el desarrollo local debe potenciar todos los demás recursos (naturales, artísticos, financieros, sociales, sanitarios, culturales, etc.) que dan forma al marco de vida local. Lo cual requiere acciones diferentes a las educativas. Así lo confirma Gonzalo Vázquez cuando explica que "la educación no formal carece de la potencia suficiente para resolver problemas de desarrollo social o comunitario, o para constituirse en un enfoque de política alternativa a otras políticas tales como la agrícola, de transporte, de migración, laboral, etc. (aunque también es cierto que tiene un carácter complementario de estas y otras políticas). El carácter necesario pero insuficiente de la educación no formal para resolver problemas de formación puede advertirse en diversos campos [...]. En cualquiera de estos campos podríamos comprobar que la resolución de los problemas exige el concurso de soluciones educativas y formativas que tienen lugar principalmente fuera de la escuela, pero en ninguno de los casos la educación es autosuficiente para resolver un problema de subdesarrollo, de discriminación, de deterioro medioambiental... La planificación de acciones de educación no formal exige, en consecuencia, actuar según un enfoque sectorial por el que la educación entra a formar parte de las acciones integradas para la resolución de problemas sociales" (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998, p. 15).

Por tanto, sin promoción de personas no hay desarrollo, pero limitándose a la promoción de las personas, tampoco. La educación ha de formar parte de un entramado de acciones que, juntas, propicien que la comunidad avance en la mejora de sus condiciones de vida, al encargarse de atender,

en ese proceso, a los responsables de activar los restantes recursos comunitarios. Es decir, "si disponemos de capitales pero no de personas para administrarlos, el dinero se disipará. Si contamos con personas dinámicas que hayan adquirido los conocimientos necesarios, suscitarán los recursos que ellos precisan. Es evidente que no se llega automáticamente a esta situación. Los proyectos orientados hacia la formación deben ser articulados con proyectos que proporcionan oportunidades a las personas formadas" (Rezsohazy, 1988, p. 148).

La educación para un desarrollo local global, democrático, complejo, sostenido y sostenible, planificado según la demanda comunitaria, se concibe, por tanto, como una modalidad de educación social cuya finalidad es hacer crecer como persona a cada uno de los individuos que integra la comunidad para convertirlo en un elemento activo, capaz de participar organizadamente con otros en lo que consideran un bien común.

3. La educación para el desarrollo local y la identidad cultural

Toda experiencia de desarrollo comunitario, así como las acciones educativas que lleva parejas, se despliegan en un territorio, en un momento delimitado y con una duración determinada. En lugar de una acción aislada que pretende solucionar un problema concreto, se trata de una cadena de actuaciones que aspiran a elevar la calidad de vida de la comunidad y que forman un proceso continuo de experiencias entrelazadas extendidas sin interrupción en el tiempo.

Cualquier experiencia tiene lugar en un intervalo temporal con tres momentos: uno que ya pasó, al que se puede acceder por el recuerdo o la memoria; el tiempo en que la comunidad existe, el presente, en el que actualmente se encuentra, influido por el pasado y gestador del futuro; y un tiempo por venir, en el que se concibe la comunidad como utopía y cuyo devenir se planifica estratégicamente con el afán de mejorar las condiciones de vida locales.

En este sentido, la comunidad tiene una dimensión histórica que se concreta en la *cultura local*, mezcla de tradición y creación que singulariza cada grupo: en parte se hereda, en parte se construye y en parte se proyecta. Todo aquello que, durante ese devenir histórico, el ser humano va creando, diseñando, produciendo... se manifiesta como cultura. Por eso cabe afirmar que el complejo fenómeno social de la cultura tiene una dimensión histórica, temporal, que perpetúa la comunidad en el tiempo (Quintana, 1980, p. 82). Cultura es una palabra latina relacionada con el término griego *paideia*, traducido comúnmente como *educación, crianza, formación*. Una persona "con cultura" es aquella que se ha cultivado y mediante este cultivo ha llegado a adquirir determinados conocimientos o modales; en este sentido también se aplica a los pueblos y naciones. En nuestro contexto, la cultura es el conjunto de conductas, hechos sociales y acciones humanas, hábitos y actividades, pensamientos, creencias, valores y significados, saberes, manifestaciones, objetos y experiencias que vive cada persona individualmente y la comunidad entera, al entrar los individuos en relación con su medio a través del trabajo, al relacionarse con la naturaleza, con la materia, por medio de la técnica y las artes, al contactar con otros seres humanos genéricos, provocando roles sociales, costumbres y ética, incluyendo las relaciones entre el hombre y la mujer (sexualidad y amor), entre el hombre y su ser (toma de conciencia) y entre el hombre y Dios (Ander-Egg, 1981, pp. 12 y ss; Quintana y cols., 1986, p. 20; Armengol, 1987, pp. 43-44; Viché, 1989, p. 27; Cembranos y cols. p. 13; Hernández, 1990, p. 137). En un sentido antropológico, este concepto de cultura, es complejo porque incluye diferentes

esferas culturales: la cultura intrasomática (o subjetiva, la forma en que el sujeto o la comunidad hace propia su cultura; es decir, lo que cada uno de nosotros reconstruimos como primera modulación de la idea de cultura), la cultura social (o intersomática, formada por el conjunto de instituciones, costumbres, ceremonias, etc., que constituyen las pautas de comportamiento entre los individuos en cuanto miembros de un grupo social) y la cultura material (o extrasomática, referida a los motivos que definen una cultura: desde los cultivos hortelanos hasta las esculturas que decoran un edificio).

Froure y Sánchez (1990, p. 41) definen la cultura, desde la perspectiva del desarrollo local, como creativa, comunitaria, pluralista, comprometida y solidaria. Marzo y Figueras (1990, p. 48) añaden que es multiforme y dinámica.

El hombre, unido a otros hombres, intenta mejorar sus condiciones de vida, generando respuestas a sus necesidades y deseos (Ander-Egg, 1981, p. 16), dando soluciones originales y creativas a los problemas que su medio le plantea (Viché, 1989, p. 27). Eso es lo que se denomina *creación cultural*. La creación cultural, como tal, asume y conoce la cultura del pasado pero se diseña para el futuro en contacto con una realidad mudable. Va buscando respuestas comprometidas y adaptadas a los problemas que la población tiene planteadas (Froure y Sánchez, 1990, p. 41). Algunas respuestas culturales adoptadas aquí y ahora por la comunidad para solucionar sus necesidades pueden ser válidas o requerir adaptaciones en el futuro. A través de acciones informativas, formativas y de animación, la cultura va adaptándose y readaptándose constantemente, (o al menos así debería ser para que los procesos de desarrollo fuesen efectivos); esta es la razón de que la identidad cultural no sea algo estancado, permanente, rígido, sino algo que se mueve, que evoluciona. En definitiva, en el proceso de desarrollo de una comunidad, la cultura influye, pero no determina; si fuera así, difícilmente esa comunidad tendría ocasión de evolucionar positivamente.

Actuando sobre los siete elementos primarios que toda cultura tiende a institucionalizar (factores políticos, económicos, religiosos, tecnológicos, sociales, culturales y físicos) se acelera o demora el proceso de cambio social de la comunidad (Sancho, 1976, p. 104). Atender a cada uno de estos factores y al conjunto de ellos es dar un sentido a la vida en común, proporcionar una motivación para la acción conjunta: procurar el bienestar social de la comunidad. Y pretenderlo como bien común, es hacer cultura. En este sentido, cabe afirmar que las opciones comunitarias para mejorar las condiciones de vida de un territorio, en la medida en que son asumidas y emprendidas por la propia población, son también parte de esa cultura comunitaria. De este modo, "resulta claro que la cultura no sólo está vinculada a la manera de vivir sino que es un elemento que impregna la totalidad de la vida cotidiana" (Ander-Egg, 1981, p. 16). Se concibe como cultura consciente, la decisión de cómo se quiere ser, qué formas se quieren tener, qué valores se quieren desarrollar; una cultura que mira hacia el futuro, aun cuando se apoye y tenga en cuenta la cultura del pasado (Cembranos y cols., 1989, p. 13).

En cierta medida, pues, se puede decir que la cultura local es lo que da sentido al desarrollo comunitario. La clave de ese sentido, ese rumbo, esa orientación comunitaria se encuentra en la comunidad, cifrado en su cultura propia, contenida en lo que se denomina *identidad cultural* (UNESCO, 1990, p. 249): forma de ser solidaria y comprometida, que rehuye la masificación y la cosificación, profundizando en lo diferente y singular de cada comunidad para lograr la unidad amplia a partir de la convergencia de diferencias individuales (Hernández, 1990, p. 137).

Supeditar el desarrollo de una comunidad exclusivamente a la potenciación de su identidad cultural entraña múltiples riesgos. La concepción de la multiplicidad de culturas o identidades

culturales equivalentes en dignidad y valor pone entre paréntesis los contenidos de las culturas equiparadas, ateniéndose sólo a la forma supuesta de la identidad cultural. El "relativismo cultural" se opone al postulado de una cultura única, hegemónica, universal. El relativismo cultural constituye una absolutización de las culturas, distributivamente consideradas: las esferas culturales se declararán inconmensurables según sus identidades propias (aunque puedan aceptarse interacciones y "préstamos", si van seguidos de asimilación interna); también se declararán incomparables, por ser igualmente valiosas, aunque todas sean desiguales en sus contenidos. El hecho diferencial será interpretado como prueba de una identidad sustancial profunda, incluso en los casos en los cuales ese hecho diferencial sea tan neutro, culturalmente hablando, como pueda serlo, entre los vascos, la mayor frecuencia del RH negativo.

Se podría afirmar, pues, que la *identidad local* surge como resultado del proceso de desarrollo, de tal manera que al evolucionar cada comunidad va generando costumbres, leyes, productos, tradiciones... que forman su cultura y, a su vez, la cultura hace posible el desarrollo; es decir, "la acción cultural es el elemento básico del desarrollo comunitario, por cuanto supone una toma de conciencia crítica de la realidad y la posibilidad de mayores interrelaciones personales y grupales" (Barrena, 1980, p. 91). En definitiva, la identidad cultural es el conjunto de rasgos y elementos que distingue, que singulariza a cada comunidad. Pero también es el conjunto de rasgos y elementos por los que la comunidad es juzgada, valorada, apreciada, definida o rechazada desde fuera. En concreto, la identidad cultural podría definirse como la solidaridad "mediante la comunidad de las costumbres, de los hábitos y del modo de pensar" (Tomasetta, 1972, p. 155). Por un lado, estos individuos "se identifican con ella. Además, las personas del exterior les reconocen como pertenecientes a esta comunidad" (Rezsohazy, 1988, p. 50).

Identidad cultural no debe confundirse con sentimiento de comunidad: una cosa son los rasgos, comportamientos y actitudes, costumbres y acciones y otra muy diferente, cómo la sienten sus individuos. El sentimiento de comunidad es un afecto que mantiene unidas a las personas.

Cada comunidad "ha asimilado una serie de experiencias que ha traducido después en lo que hoy llamaríamos convicciones globales, universo simbólico, conjunto de ideas, mitos, tradiciones, creencias que no sólo se aceptan en el inconsciente colectivo, sino que alcanzan a ser el marco o el horizonte donde se interpreta cualquier acontecimiento, sea personal o comunitario. Es decir, cada comunidad dispone de unos modelos particulares de leer la vida, de juzgar los hechos, de formular los principios" (Barrena, 1980, p. 83). El desarrollo local se basa en este sentimiento que, facilitando la unión de la comunidad, mueve a una acción peculiar y única de ese grupo social.

En primer lugar, porque los miembros de la comunidad se identifican afectivamente como grupo, "otorgan un valor positivo a ser de una localidad atractiva, interesante, acogedora, segura y con una continuidad histórica" (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo, 1992, p. 192). Y en segundo término, porque toman conciencia de esa identidad local, generándose procesos de integración territorial y social (Razeto, 1990, p. 108). Estar identificados por la misma cultura es un elemento de cohesión. Expresado de otro modo: "es importante que, a través del desarrollo, las personas encuentren en su medio local una base de seguridad y confianza, un motivo de orgullo a nivel individual y colectivo" (Hardt, 1991, p. 47). En el tratamiento de la consolidación del sentimiento de comunidad, la educación juega un papel destacado. En ocasiones se trata de crear ese sentir. Cuando no existe esta identidad o cohesión interna es imprescindible crearla (Precedo y

Vázquez, 1993, p. 28). En estos casos, la comunidad o el grupo pueden y deben, como punto de partida, recuperar su experiencia colectiva, su historia común; re-conocer sus opiniones y percepciones sobre la propia realidad, sobre esa circunstancia o problema que les implica (Riva, 1993, p. 151). En definitiva, la educación ayuda a buscar una identidad común, unos lazos capaces de integrar a toda la población en un proyecto conjunto (Hardt, 1991, p. 47). La búsqueda o reconstrucción de la identidad local constituye la razón evidente de grupos y de individuos motivados por un deseo de situarse, de enraizarse en una sociedad sin rumbo o que se percibe como tal. "Construir una identidad social y colectiva como elemento central de desarrollo local y contenido de una redefinición positiva y territorializada de las formas de regulación económica" (Mayoral, 1992, p. 95), es configurar tanto en la comunidad como en las personas que la componen un sentimiento de pertenencia y de autovaloración que permite situarlos y situarse en unas coordenadas espacio-temporales precisas e históricamente condicionadas (Quintana y cols., 1986, p. 109).

En otras ocasiones, es tarea de la educación armonizar sentimientos de *intra e interculturalidad*. El desarrollo local, como despliegue de la identidad cultural local, sólo tiene sentido en la medida en que favorece la diversidad. No sólo como ejercicio de relación interna en la comunidad, sino también como fórmula de comunicación entre dicha comunidad y otras entidades vecinas. "Es la diversidad, no la uniformidad, el polo de un sistema mundial dinámico y es también el reto más grande que la humanidad tendrá que superar en el futuro. Cuando las diversidades se conviertan en focos de crecimiento, la educación tendrá un papel central que jugar" (Roy, 1992, p. 9). Para lo cual debe prevalecer un clima de respeto intercultural que fomente valores sociales éticamente buenos, comunes a todas las culturas como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, o la dignidad.

Una comunidad aspira a conseguir su bien común al materializar, en convivencia solidaria, su proyecto de desarrollo local. Ese bien común se identifica, en cierta medida, con la cultura propia, con el espíritu que define dicha comunidad. Desde esta postura, se puede decir que los resultados o concreciones del desarrollo local son productos intraculturales. La *intraculturalidad* personaliza cada experiencia de desarrollo local al tratar de recuperar, resaltar y destacar la identidad cultural de cada comunidad; entre otras vías, a través de acciones educativas que fomentan lo que cada localidad, cada comarca tiene de típico, de autóctono, de personal, de único (Barrena, 1980). Expresado en otros términos: aprender y enseñar apuntan, principalmente, a generar el autoconocimiento junto con el conocimiento de la propia cultura (y como dice Freire, la realidad). Cuando una persona aprende a comprender, apreciar y afirmar su pertenencia a la cultura, está aprendiendo acerca de sí misma como sujeto de decisión y sujeto activo de un proceso histórico que comparte con otros seres cercanos con los que convive (Freire y Macedo, 1989). La educación permitirá valorar la identidad cultural propia en su justa medida y apreciar la identidad de otras comunidades con el respeto y consideración que se merecen. Así, el desarrollo intracultural se dota de un nuevo *carácter intercultural* para evitar caer en la intolerancia y el aislamiento que supone exaltar la cultura propia sin valorar lo ajeno convenientemente. La interculturalidad, como proceso dinámico, pretende concienciar positivamente al ciudadano, para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio (Mateos, 1992, p. 75). Interculturalidad implica, por tanto, potenciar la interrelación entre culturas en orden a garantizar un espacio cultural común, sin renuncia de su identidad original. Lo cual supone un fortalecimiento de la comunicación entre culturas y grupos cuya continuidad, a su vez, deberá asegurarse a través de la acción educativa intercultural. Todo lo que, en la acción

educativa, trate de hacer vivir al individuo en paz consigo mismo, de arrancarle del malhumor, del aislamiento, de la soledad, de la violencia, del miedo, de la imposición... como la defensa sensata de su identidad cultural, es positivo. Sin embargo, y en esto debe estar alerta el Agente de Desarrollo que promueve una acción educativa, la exaltación de lo propio puede ser un riesgo social, la hostilidad hacia los demás, el deseo de destrucción... se ligan íntimamente a la frustración, al fracaso, a los diversos sentimientos de inferioridad (Faure y cols., 1972). Y en prevención de esta amenaza vuelve a surgir, como factor equilibrador, la educación. La lealtad a la comunidad se consigue protegiendo y reforzando los valores permanentes que en ella se viven (Isaacs, 1976, p. 281) y que se transmiten por vía educativa.

Esta acción educativa, que debe ser a la par intra e intercultural, debe promocionar:

- El interés por las formas y expresiones culturales: historia, arte, fotografía, pintura, poesía, narrativa, música, danza, folklore, etc.
- La capacidad de aprendizaje estimulada también por el medio ambiente y los elementos culturales y que permitirá a cada individuo asimilar, responder y proponer más y mejor.
- La capacidad de comunicación mediante símbolos que le posibilita la creación, transmisión y recepción de la cultura.
- La capacidad de transmitir sistemas de conducta: costumbres, pautas, normas.
- La capacidad de descubrir, comparar, apreciar y compartir otras culturas.

Asimismo, la cultura en el desarrollo local asume las dos funciones propias de la educación: es conservadora y se adapta al cambio social (Ottaway, 1973, p. 9; Quintana, 1980, pp. 144-147). Dos funciones contradictorias de la educación pero necesarias, que hacen posible que la educación para el desarrollo local pueda plantearse como objetivos: perpetuar la cultura a través de las generaciones (solidaridad intergeneracional), suscitar cambios culturales en la sociedad (progreso) y capacitar a los individuos para la creación de la cultura (innovación), como señala Quintana (1980, p. 83). A los que cabe añadir lo que Malassis (1975) denomina "difusión" para establecer los cauces para extender los logros culturales del cambio social asumido, y lo que nosotros podríamos llamar "interrelación" para entablar contactos e intercambios enriquecedores con otras culturas.

Un desarrollo capaz de integrar estas dimensiones hará posible una continuidad entre la historia comunitaria anterior y la actual, de tal manera que la comunidad cambiará su estado no por ruptura sino por evolución. Además será capaz de enfrentarse a sus problemas e intentar superarlos, estará en disposición de progresar, aunque los conflictos persistan o aparezcan otros nuevos. Por fin, una comunidad, generadora de un desarrollo como el descrito, necesitará una cultura de innovación que promueva hombres creadores, no imitadores o copiadores; hombres capaces de actuar por sí mismos, que procurarán hacerlo con prudencia, sensatez y coherencia, porque valoran los recursos que poseen, pero ni los subestiman ni los sobrevaloran. Requiere un ambiente de tolerancia, confianza y democracia en el que todos los miembros de la comunidad puedan expresar sus opiniones, sugerencias e ideas; donde el debate pueda dar lugar al consenso y el consenso a la acción que procure el Bien Común. La única vía que existe para la transmisión y despliegue de la identidad cultural local para generar acciones de solidaridad intergeneracional, progreso, innovación, difusión e interrelación, es la educación. Para conseguir todo esto se necesita información, capacitación, animación y asesoramiento, todas ellas acciones educativas que, a su vez, concretan sus contenidos, haciendo

referencia al espacio y al tiempo comunitarios: territorio y cultura se convierten en contenido de las acciones educativas para el desarrollo local. Pero centrarse sólo en el territorio y la cultura, sin pensar en las personas, no es desarrollo, como tampoco cabe progreso aislando a esas personas de otras comunidades.

Retomando nuestro discurso inicial, un pleno desarrollo local ha de ser, desde la postura aceptada por los estados miembros de Naciones Unidas, Humano; es decir productivo, equitativo, sostenible y potenciador de la comunidad a la que se refiere. En atención a esta última característica podemos concluir que, para lograr la potenciación, aparece la educación como único medio y fin capaz de centrarse en la cultura para implicar a las personas en el proceso de elevación de sus condiciones de vida. Sólo la educación permitirá identificar, sentir y aprovechar la cultura local para cohesionar la comunidad, para proporcionar a sus individuos elementos para enraizarse, para encontrar su personalidad como comunidad y para establecer las conexiones y relaciones con otras comunidades que le permitan progresar pacíficamente. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Fondo de cultura popular. Barcelona: Marsiega.
- Ander-Egg, E. (1987). *Autoconstrucción y ayuda mutua. El trabajo social en programas de vivienda*. Buenos aires: Humanitas.
- Armengol i Siscares, C. (1987). Hacia un proyecto de animación sociocultural. *Documentación social, 70*, 33-40.
- Barrena Sánchez, J.(1980). *Cultura y comunidad rural*. Colección cultura y comunicación. Madrid: Ministerio de Agricultura. Secretaria Técnica.
- Cadenas Marin, A. (Ed.) (1995). *Agricultura y desarrollo sostenible*. Madrid: Mapa.
- Cembranos, F., Montesinos, D.H. y Bustelo, M. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Cervera, L.M. (1953). *Organización de la comunidad*. La Habana: Calzada y ocho.
- Cervera Tomas, V. (Ed.) (1974). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.
- Charetenay, P. de (1992). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. Colección presencia social. Barcelona: Sal terrae.
- Escotet, M.A. (1986). Planification utopiste de l'éducation et développement. UNESCO. *Perspectives. XIV*(4), 467-487.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A.V., Rahnema, M. y Ward, F.Ch. (1972). *Aprender a ser*. UNESCO. Madrid: Alianza universidad.
- Ferrandez, A. y Sarramanoa, J. (1976). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Francia, A. y cols. (1993). *Análisis de la realidad*. Col. Ed. Social 3.5. Madrid: CCS.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Temas de educación Paidós/MEC.
- Froure Quintas, S. y Sánchez Castaño, M.A. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarrú.
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo (Gabriel Chanan) (1992). *Salir de la sombra. La acción comunitaria local y la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las comunidades europeas.
- García Martínez, J.A. y González Hernández, A. (1992). Aproximación al fenómeno del desarrollo local. *Pedagogía social, 7*, 39-51.
- González-Simancas Lacasa, J.L. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. Pamplona: Eunsa.
- Hardt, A. (1990). La formación y la promoción en el medio rural. *I Congreso de desarrollo rural de Galicia: nuevas estrategias para un desarrollo rural europeo. Actas*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa/IDC.
- Hernández, J. (1990). Animación sociocultural y democracia. En J. Osorio, *Educación de adultos y democracia* (pp. 129-141). Madrid: Popular.

BEST COPY AVAILABLE

Hernández Aristu, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social. Trabajo social. Educación social. Supervisión*. Madrid: Popular.

Herreros Robles, J. (1988). *Desarrollo comunitario*. (Documento fotocopiado). Madrid: Instituto de Desarrollo Comunitario.

Herreros Robles, J. (1990). Animación de la actividad económica y social en el medio rural. Uncear. *Renovación rural, 10*, 22-26.

Isaacs, D. (1976). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.

Las Heras, P. y Cortajarena, E. (1985). *Introducción al bienestar social*. Col. Trabajo Social. Madrid: S. XXI.

Lozano Bartolozzi, P. (1987). *Estructura y dinámica de las relaciones internacionales. Los nuevos desafíos: violencia, subdesarrollo e incomunicación entre los pueblos*. Barcelona: Editorial Mitre.

Malassis, L. (1975). *Ruralidad, educación y desarrollo*. Buenos Aires: Huemul.

Mateos Rodríguez, J. (1992). Nuevos horizontes de la investigación pedagógica: desde la educación intercultural. *Bordón, 44*, 75-88.

Marzo, A. y Figueras, J.M. (1990) *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Cuadernos de educación. Nº 3 ICE: Universitat de Barcelona. Horsori. Barcelona.

Mayoral Lobato, J. (1992). *Mercado de trabajo, políticas de empleo y desarrollo local. Territorio, economías locales y formas flexibles de regulación*. Madrid: Forum Universidad-Empresa.

Moral Vico, A. del (1990). *El desarrollo comunitario y su incidencia en España*. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.

Naciones Unidas (2002). *Cumbre mundial sobre desarrollo sostenible*. A/ Conf. 199/1.6. Documento político: proyecto de declaración política presentado por el presidente de la cumbre: el compromiso de Johannesburgo por un desarrollo sostenible. Johannesburgo, Sudáfrica.

Nogueiras Mascareñas, L.M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.

Ottaway, A.K.C. (1973). *Educación y sociedad*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pérez Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1996). *Informe sobre el desarrollo humano. 1996*. México: Harla S.A. de C.V.

Precedo Ledo, A. y Vázquez Barquero, A. (Coords.) (1993). *Desarrollo local y comarcalización*. Series monográficas. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Quintana Cabanas, J.M. (1980). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social* (2ª ed.). Barcelona: Editorial hispano europea.

Quintana Cabanas, J.M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J.M., Álvarez Núñez, Q., Álvarez Rojo, V., Ander-Egg, E., Candedo, Mª.D.F., Caride, J.A., Collado, M., Costa, A., Díaz, T., Monera, Mª.L., Requejo, A., Tejedor, F.J. y Trillo, F. (1986). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

Quintana Cabanas J.M. (1988). Presentación e Introducción. En R. Rezsohazy. *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar* (pp. 8-11). Madrid: Narcea.

Quintana Cabanas J.M. (1996). Presentación. En L.M. Nogueiras Mascareñas. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo* (pp. 9-10). Madrid: Narcea

Razeto, L. (1990). Educación popular y desarrollo local. En J. Osorio, *Educación de adultos y democracia* (pp.105-119). Madrid: Popular.

Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.

Riva, F. de la (1988). Objetivos de la intervención desde el punto de vista de la animación sociocultural. *II jornadas de psicología de la intervención social: un enfoque multidisciplinar*. Ministerio de Asuntos Sociales-Inserso. Madrid.

Sachs, I. (1978). Environnement et développement: concepts clés d'une nouvelle éducation. UNESCO. *Perspectives, VIII*(4), p. 549.

Sanchez Alonso, M. (1991). *La participación, metodología y práctica*. Madrid: Popular.

Sancho Hazak, R. (1976). La práctica del desarrollo rural. *Revista de estudios sociales, 17-18* (mayo-diciembre), 101-137.

Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A.J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel educación.

Tomasetta, L. (1972). *Participación y autogestión*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1992). *Développement culturel et environnement*. Paris: UNESCO.

Viche, M. (1989). *Intervención sociocultural*. Valencia: Grup dissabte.

Ware, C. (1979). *Estudio de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.

La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad

La inmigración ha suscitado la necesidad de adoptar nuevas medidas educativas. Se distinguen dos enfoques educativos: educación multicultural y educación intercultural, que responden a su vez a diversas teorías sobre: la naturaleza humana, la cultura, el individuo, la sociabilidad y la identidad. Para llevar a cabo una buena práctica educativa se requiere previamente comprender el papel de la cultura en el desarrollo de las personas, y por tanto de su educación.

palabras clave: cultura, identidad, educación multicultural, educación intercultural.

Immigration produced the need to adopt new educational aproaches. We can distingish Multicultural Education and Intercultural Education which respond to different theories about notions such as human nature; the individual, sociability and identity. Social Anthropology, Sociology and Psychology have provided knowledge about ways to improve education in a multicultural society. A good educational practice is based on the correct understanding of the role of culture in the development of people and therefore of their education.

keywords: culture, identity, multicultural education, intercultural education.

Ef004

Aurora Bernal

Profesora Adjunta de Antropología de la Educación.
Universidad de Navarra
abernal@unav.es

1. Nuevo entorno social y educativo

Los actores de la educación tanto en su vertiente teórica como práctica se encuentran enzarzados en un contexto social y político, en el que se trata de atender de un modo equitativo y no sólo justo, a todas las personas en sus necesidades educativas. Hace décadas, se planteó aplicar el principio de integración para los que por diversas circunstancias presentaban necesidades educativas especiales, ya que hasta aquel momento no se les

consideraba alumnos aptos parar cursar el currículo oficial. A ese elenco de necesidades especiales, se añade recientemente las que son provocadas por la situación de inmigrante. En los primeros pasos de abordaje del problema parece que la dificultad primera y principal es el cómo hacer para que estas personas, que se han trasladado hasta otros países para disfrutar de mejores condiciones de vida, puedan adaptarse a nuestro modo de vivir. Desde la lógica de la adaptación comienzan a implantarse una serie de medidas: transmitirles la lengua y los conocimientos técnicos para desenvolverse –dinero, medios de transporte, vivienda, salud–. La atención a la diversidad cultural desde la educación –en el caso de inmigrantes– se rige por los principios de integración y normalización (Laguna, 2001, p. 1)[1].

En la escuela, la dinámica de atención a las personas procedentes de otros lugares empieza concretando: qué saben y qué no saben, y cómo solventar, si es el caso, las carencias detectadas. Sin embargo, el siguiente paso consiste en afrontar otras dificultades contempladas en la experiencia ajena de las naciones que llevan muchos años acogiendo inmigrantes. Incluso ese bagaje vivencial lo podemos recoger de familiares y conocidos que hasta hace relativamente poco marcharon al extranjero para trabajar[2]. De la cuestión urgente de cómo hacer con tantas personas que en poco tiempo han venido a vivir con nosotros, se pasa a plantear la cuestión importante de qué hacer. Y aunque únicamente nos limitemos en estas páginas al terreno de la educación, los temas políticos, económicos y jurídicos no se pueden olvidar porque se insertan como lapas en nuestro ámbito de reflexión. Se alzan a la palestra los discursos de antiguos problemas que van más allá de la educación, aunque la apuntalan en una dimensión clave que es la de la finalidad. En definitiva, el cómo integrar a los inmigrantes depende desde un planteamiento sensato del para qué integrarlos.

Ante la panorámica de dificultades por diferencia cultural afloran otra serie de fenómenos presentes antes de la llegada cuantiosa, no desbordante, de inmigrantes[3]: fracturas en la cohesión social, individualismo, abstención en la participación social, fallos en la solidaridad, relativismo en la aplicación de los principios de los derechos humanos. También se observan, movimientos contrarios a esas corrientes sociales: asociaciones que promueven acciones solidarias, firmeza en la defensa de las consecuencias de la aplicación real de los derechos humanos por parte de individuos y grupos, y actos de generosidad de muchas personas.

La problemática por la diferencia cultural se transforma en un potente foco que ilumina otra serie de cuestiones "transculturales". Si en una ciudad, la autoridad correspondiente decide que en el sorteo de viviendas de protección oficial concursen personas inmigrantes, los foráneos protestan contra tal medida, no tanto por racismo sino porque hay poca vivienda para mucha necesidad. Las reclamaciones contra alguien se han dado siempre en todos los sorteos anteriores. El ejemplo es pobre pero ilustra nuestra sociología. Se puede alegar otro ejemplo más escolar. Hay padres que llevan a sus

[1] Se suelen adoptar tres medidas: enseñanza del español como segunda lengua; la acogida y la integración socioeducativa, y la respuesta en determinados casos al retraso académico.

[2] En 1999 había más emigrantes españoles que inmigrantes en España (Aja, en Aja y Carbonell, 2000, p. 20).

[3] En 1999 se calculaba un 2 % de inmigrantes. Pueden parecer cifras más elevadas porque se concentran en algunas zonas (Aja, en Aja y Carbonell, 2000, p. 21).

hijos a escuelas donde no asistan tantos inmigrantes para no correr el riesgo de que baje el nivel académico; si la memoria no nos traiciona un problema similar se produjo cuando en las aulas se admitía a alumnos con discapacidades.

Los educadores abordan el hecho de qué y cómo educar a personas de diversas culturas y a veces de distintas razas en nuestro marco cultural. La Antropología, la Sociología, la Psicología, nutren con publicaciones el tema dando una apariencia de novedad (Sales y García, 1997, pp. 21-31). Sin embargo, los títulos en sus variantes de educación multicultural o intercultural introducen en un debate antiguo: equilibrio entre individuo y sociedad; naturaleza y cultura, bien particular y bien común, libertad personal y libertad de un grupo. La década de los sesenta del siglo anterior inaugura viejos debates con nuevos rótulos: multicultural y el posterior intercultural, así como sus derivados, multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo, interculturalismo.

El enjambre de términos no distrae de una noción protagonista: la cultura. Los estudios sobre la cultura repercuten directamente sobre el modo de plantear la educación. Estas investigaciones, a su vez, influyen en algunas directrices políticas, aunque también se ha producido un tráfico de influencias en sentido contrario, por unos intereses políticos se ha estudiado la cultura en una dirección concreta establecida de antemano (Kuper, 2001, pp. 264-276). El torbellino es patente y mientras el profesor, formado en unos principios que cree educativos, se aplica con tesón para favorecer a unos alumnos determinados, esas pautas emanan de una política, ciencia y administración más interesadas en otros asuntos prioritarios ajenos a la formación.

2. La cultura

Se ha extendido un título universitario de experto en gestión cultural. La gestión es la acción y el efecto de administrar, es decir, de poner unos medios para lograr un negocio. Administrar supone gobernar o ejercer la autoridad sobre un territorio o sobre unas personas. Luego los expertos en gestión cultural son los que transmiten y difunden la cultura, los productos culturales entre las personas. El marketing de la cultura se basa en técnicas y los gestores han de ser hábiles en la transmisión y venta del producto. Hasta aquí no se plantean más dificultades que las de la compra y venta, oferta y demanda. Pero la anterior descripción puede herir los ojos de muchos gestores culturales que son amantes de la cultura. Saben que la transmisión de la cultura modela a las personas –expresión que va a requerir matizaciones– y conocen su fuerza socializadora y formativa. De ahí que no haya una correspondencia adecuada entre gestión y cultura. La cultura le queda grande a la gestión por su sentido humanizador. Si en la práctica los gestores no advierten ese sentido, la cultura que se administra se torna trivial. Por este motivo, los gobiernos no pueden limitarse a enfocar la atención a las personas inmigrantes de diversas culturas mediante la adopción de medidas para la transmisión de conocimientos útiles. La cultura no se reduce a conocimientos y destrezas que permiten subsistir.

En la biblioteca que utilizamos en la Universidad de Navarra hay 12.147 publicaciones que versan sobre la cultura. La definición más antigua de cultura nos dice que es el cultivo de la naturaleza humana. Cada individuo, por su modo de ser, es capaz de realizar unas acciones y según éstas se va haciendo, se cultiva. Eso que hace le pone en relación con los demás y a su vez, eso que hace es posible por lo que los demás han puesto en común con él. La cultura es en personas que se van cultivando y es el conjunto de cultivos que las personas dejan en herencia, reconocibles en objetos.

Cultura es: conocimientos y modos de conocer, creencias y modos de creer, costumbres y hábitos manifestativos en toda acción humana. La cultura es adquisiciones del individuo humano heredadas e interiorizadas, asimiladas, archivadas, transformadas, a las que se accede por conocimiento con una mayor o menor influencia en lo que se es y se hace. De ahí que se haya hablado de cultura objetiva o subjetiva, viva o muerta.

No hay un acuerdo sobre el valor de la cultura en el ser humano, sobre su "lugar" en su ser. En el análisis sobre la cultura se entrecruzan varios problemas. Considerando al individuo humano, la cultura puede ser categorizada como natural o como artificial. El adjetivo natural atribuido a cultura designa: cualidad emanada de una naturaleza biológica compleja, como es la humana, o como cualidad adquirida posible por una naturaleza que no es sólo un ser vivo más. Con el término artificial puede significarse a la cultura como algo ajeno a la naturaleza que puede establecerse al margen o como algo ajeno que sigue lo natural. Pero, además, la cultura se investiga como algo que tienen o comparten varios individuos humanos. Persiste al margen de un individuo y es sustentada en una comunidad social. Desde esta perspectiva, el estudio de la cultura supone la polémica entre el peso de lo social en el hacerse de un individuo y el peso de su propia individualidad, dado que la aculturación es en sociedad, y la socialización es adquiriendo la cultura en un grupo[4].

La cultura se presenta como un objeto arduo de estudiar, no sólo porque está en estrecha relación con otras realidades asimismo oscuras en la discusión científica como son: naturaleza, sociedad, individuo, sino porque se ha abordado según ciencias diversas que asumen previamente una posición, que de alguna forma determina por adelantado lo que se va a concluir en los estudios. Y para acabar con el relato de los obstáculos en el aprendizaje de este fenómeno humano, sólo recordar el problema metodológico de estas ciencias que han emprendido el examen de la cultura y que se han preocupado más por el método que por el objeto[5].

El "lugar" de la cultura en la persona humana continúa debatiéndose. Y saberlo facilita plantearse con cautela los principios que proyecten educativamente la convivencia entre personas de diversas culturas. Preferimos esta fórmula educativa a la de gestión.

2.1. Cultura y naturaleza

Reduciendo los detalles de un largo recorrido histórico del pensamiento se pueden destacar dos grandes líneas en la consideración de las relaciones entre cultura y naturaleza. Una de ellas, expuesta con diferentes registros científicos, considera que la cultura es algo que se añade a la naturaleza, que a su vez es considerada como la dimensión biológica del individuo humano. Otra tendencia asume como tesis central la continuidad entre naturaleza y cultura. La secuencia se comprende de dos formas. Por un lado, se mantiene que la naturaleza es biología y la cultura es el producto de unas funciones biológicas altamente especializadas en el caso del ser humano. Más que de continuidad,

[4] A este proceso se le denomina desde la Psicología social, endoculturalización. Aculturación es un término empleado por la Antropología social.

[5] Buen ejemplo de este problema es la siguiente compilación de trabajos (Spindler, 2000).

habría que hablar de identificación: la cultura es naturaleza, resultado de una función compleja que emana de una especie biológica superior. Algunas teorías evolucionistas contribuyen a fundamentar esta afirmación. Desde otros postulados, se considera que la naturaleza no se reduce a los mecanismos biológicos, sino que su índole racional denota espiritualidad. Desde esta comprensión, la cultura es una adquisición de la naturaleza que no le es extraña, sino todo lo contrario, tiende a ella.

Si la cultura es un añadido yuxtapuesto a la naturaleza también lo son la razón, la libertad y lo social. El ser humano tiene una dimensión natural que como el resto del cosmos se rige por unas leyes regulares que indican el movimiento determinado de la naturaleza. Lo natural en el ser humano se aborda únicamente desde la Biología, según algunos autores, o también, sumándolo, desde la Psicología, según el parecer de otros. El individuo humano con su otra dimensión, la racional, puede descubrir esas leyes que se sistematizan en las ciencias. La cultura es el producto de la razón que da un significado a la naturaleza. Ya se habrá averiguado en el transcurso de las líneas anteriores que esta posición es cartesiana y tiene su momento de extensión con el pensamiento ilustrado.

A partir de esta afirmación, la razón y su producto –y quien dice razón dice libertad– siguen dos vías. La razón descubre el significado de la naturaleza, y sigue su rumbo para hacer vivir al género humano en mejores condiciones o comienza a sospechar, por muchas aventuras acaecidas en el territorio de la gnoseología, de la epistemología y de la técnica, que no sólo se sigue a la naturaleza sino que se puede introducir un orden distinto. El extremo de este segundo itinerario es que nos inventamos leyes que transformen lo natural: construimos el significado de la naturaleza. El proceso libera y la conciencia crece a medida que es posible por la técnica, hacer lo que queramos en el medio natural incluido el biológico y el propio cuerpo humano.

Esta posición engarza en sus orígenes con los que mantienen una continuidad entre naturaleza y cultura como identificación. Éstos, como los anteriores, coinciden en una común noción de naturaleza como una realidad accesible, reconocible y definida mediante un conjunto de fenómenos perceptibles por los sentidos, aunque no se utilice el término naturaleza. La diferencia con la postura precedente es que no consideran que haya algo distinto a la dimensión biológica en el ser humano. Los hombres son individuos de una especie biológica y se rigen por instintos que se actualizan gracias a un sistema complejo de aprendizaje, cualitativamente similar al de otras especies animales. La Sociobiología se encargó de sistematizar conocimientos en este sentido. La Etnología se los rebatió y le presentó pruebas de cómo los hombres asumen conductas diversas, no explicables por la ley del instinto, sino más bien por la forma "cultural" de solucionar la indigencia humana.

La cultura es algo que el individuo humano hace, construye. Si esa razón individual se admira de la naturaleza, la cultura ideal es la natural –biológica– que hay que conservar. Si esa razón individual se admira de sí misma, de su idea, de su construcción ideal, puede dirigirse hacia otros derroteros. La naturaleza es más bien estática, aunque se mueve siguiendo leyes determinadas, mientras que la cultura es dinámica. Esta forma de entender las relaciones entre naturaleza y cultura conduce a pensar que es la cultura la responsable de conformar al individuo como humano, y, quien dice la cultura, dice la sociedad que la transmite.

La naturaleza humana es un concepto universal perseguido e indagado desde la modernidad a partir de lo común que se descubre entre los hechos de seres humanos de diferentes culturas. Según la gnoseología moderna, lo natural es una constante que se encuentra por debajo de las diferencias

que vienen de la cultura. Cuando el escepticismo asola la búsqueda de lo común porque no se encuentra, la conclusión es que no existe. Si la naturaleza es la especie, se busca eso común superando las diferencias particulares recopilando los rasgos generales (Arregui, en Arregui y Choza, 1993, pp. 446-447; Altarejos, 2002, p. 70).

La otra manera de entender una prolongación entre naturaleza y cultura supone entre ambas un compromiso metafísico y por tanto casi una correspondencia esencial. Se concibe así desde un sentido teleológico de la naturaleza, sistematizado en la doctrina aristotélica y completado a lo largo de la historia. La naturaleza es esencia y es algo universal; lo universal no es lo común sino lo que se puede predicar de muchos individuos, que como tales, presentan lo universal con diferencias. Lo natural no es solo lo dado u original, sino lo que regula desde sí sus operaciones dando lugar a las diferencias. Aristóteles explica que pertenece a la naturaleza alcanzar un fin y no otro, mediante su actividad propia, y en este sentido, de conformidad a su fin, lo adquirido también es natural. La naturaleza es algo dinámico (Metafísica, V, 1, p. 1031).

El ser humano es animal racional que tiene logos y es político o social. La naturaleza humana tiende a un fin, el individuo humano tiende a un fin en sociedad. Lo que adquiere con su actividad propia, alcanzando ese fin, es también natural, aunque el resultado suele ser muy diverso de lo que se muestra como origen natural. La comparación con lo que sucede con otras especies animales sitúa al ser humano más allá de la naturaleza, como trascendiéndola. El ser humano por naturaleza muestra unas tendencias que satisface por elección del fin y de los medios (Spaemann, 1991, pp. 49-50). Las adquisiciones culturales son adquisiciones en cierto modo naturales, esto es, al modo de ser humano le corresponde crecer, desarrollarse culturalmente porque biológicamente no tiene solucionada su subsistencia. Además, desde la biología se observa que el ser humano apunta no sólo a subsistir sino a satisfacer su vida de bienes superiores a los materiales, con palabras aristotélicas, aspira a la vida buena. Si un ser humano no se culturiza se parece más a un animal aunque no deja de ser un ser humano. El ser humano actúa y se hace con cualidades, hábitos: morales, intelectuales y técnicos que son cultura y le resultan imprescindibles.

No hay oposición entre naturaleza y cultura, sino que la primera conduce –no determina– a la segunda con la actividad racional y libre, lo que explica la raíz de la diversidad cultural e incluso nos da un fundamento sólido para respetarla. Como la naturaleza humana apunta a la cultura por el fin, la cultura puede remitirse a la naturaleza, de manera que podría descubrirse que algunos desarrollos culturales se conforman a ese fin de diversos modos –esto explica el pluralismo cultural–. Puede darse el caso de la no-ordenación de la cultura a la naturaleza –por lo que no se debe confundir pluralismo con relativismo–. La cultura como una segunda naturaleza muestra mejor con la diversidad qué es la naturaleza humana. Ninguna cultura es una encarnación del fin de la naturaleza humana, ningún individuo encarna todas las posibilidades en plenitud de una cultura, ninguna cultura es estática. Cuando en un pueblo se desarrolla una faceta humana en detrimento de otras y contra la naturaleza humana, suele seguirse su aniquilación.

La naturaleza es esencial, la cultura es accidental. Pero la naturaleza de cada individuo humano en su desarrollo cuenta con un accidente imprescindible que es la cultura, hasta tal punto, que es difícil la subsistencia sin ella. La cultura es algo adjetivo (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 156) pero un adjetivo imprescindible. La cultura es muchos adjetivos, muchos accidentes, muchas adquisiciones, muchas cualidades. No todo desarrollo y adquisición cultural tienen el mismo calado

en lo que los seres humanos son y pueden ser. Por ejemplo, para el desarrollo humano aprender una lengua –adquisición cultural– supone el medio para desarrollar dimensiones esenciales de los individuos, y esto es más relevante que aprender esta lengua concreta, lo cual también es cultural.

2.2. Cultura e identidad

Lo tratado en el apartado anterior refleja un debate no solucionado pero que no se presenta vigente en términos metafísicos. Más bien se disfraza incluyéndolo en otro: los derechos. Afirmar unos derechos humanos para todas las personas, a pesar de sus diferencias culturales, supone otra vez buscar algo común. Se procura desde el Derecho y la Ética acudiendo a la palabra dignidad y eludiendo la noción de naturaleza. Al poner el acento en la dignidad humana y con el cansancio arrastrado desde que se indagó sin éxito sobre qué es eso común llamado naturaleza, las razones se vuelcan sobe el valor del individuo humano y su reconocimiento. Aceptar la dignidad de cada ser humano es reconocer que es persona. Como se admite con facilidad un elemento común: la libertad –entendida por lo general como libre albedrío–, el centro de preocupación es asegurar las circunstancias que permitan la construcción "elegida" de una identidad. La tensión naturaleza-cultura se oculta bajo la relación tirante de individuo-cultura. Y otra vez podríamos distinguir secuencias entre ambas: el individuo no es tal sin una cultura o el individuo sobre todo es un producto de la cultura; y se advierten líneas de discontinuidad: el individuo se desarrolla en y por una cultura, pero la trasciende; no es sólo cultural, o debe ser ajeno a una cultura para ser más libre.

Quizás porque no había forma de encontrar la naturaleza humana y, encapsulados en el conocer del conocimiento y no tanto en lo conocido, los investigadores pensaron en la cultura como una realidad ideal, común a todos los individuos, que conforma al ser individual surgiendo de esta suerte los diversos grupos humanos. La cultura es un conjunto de significados compartidos que permiten adaptarse al entorno. La Etnología, esta vez, pegada a las teorías evolucionistas, describe la cultura como una estructura que cambia a lo largo del tiempo, heredada de generación en generación en un grupo humano. Si los cambios son mejores, ese grupo humano sobrevive. Todos los grupos humanos siguen las mismas etapas de evolución: salvajismo, barbarie y civilización, en la dirección de unas leyes que armonizan elementos biológicos –raciales– y del medio ambiente. Esta visión determinista conlleva el racismo y el etnocentrismo. El avance de la civilización se mide bajo un prisma utilitarista que califica como progreso el avance técnico y científico. La sociedad prospera si su organización permite el desarrollo del bienestar.

Otro modo más inmaterial de entender la cultura viene del Idealismo y del pensamiento romántico. No se descubre una relación causal entre biología, raza y cultura[6]. La cultura se adquiere mediante la socialización y se torna variable y dinámica. No sigue unas leyes biológicas, no todos los pueblos adoptan del mismo modo los cambios culturales ni pasan por semejantes variedades. La

[6] "Si las culturas eran abiertas, sincréticas e inestables, resultaba obvio que no podían expresar identidades esenciales e inmutables, ni caracteres raciales subyacentes. Y si los cambios culturales eran la consecuencia de factores locales al azar se debía seguir que no existían leyes generales de la historia. Por encima de todo, la escuela de Berlín insistió en que la cultura actuaba de una forma muy distinta a las fuerzas biológicas, pudiendo incluso hacer caso omiso de ellas" (Kuper, 2001, p. 32).

BEST COPY AVAILABLE

cultura es la combinación de representaciones colectivas o de patrones de conducta que, a modo de categorías simbólicas, confieren significado a la realidad y se comparten en un grupo. Desde la consideración de estos autores idealistas, la cultura se infla en la misma medida que el individuo humano se desinfla. La identidad étnica frente a la identidad individual (Bartolomé y cols., 2000, pp. 25-41). El quién eres o qué eres se resuelve respondiendo soy de tal grupo con tal cultura que me informa de los valores que debo elegir. Esta tesis se defiende con diferentes argumentaciones en las que se alterna el peso entre la sociología, la psicología y la etnología.

La cultura determina o influye, depende de los acentos de los autores, un estilo de vida. En este contexto, se descubrían leyes inflexibles en el plano ideal o del lenguaje. Por ejemplo: se estudian los símbolos de una cultura y sus relaciones; se piensa que el mundo real se construye en gran medida de forma inconsciente a partir de los hábitos lingüísticos del grupo. La cultura es una cosa en sí misma, una gramática científica. Desde este punto de partida, desde la Antropología Simbólica, el Estructuralismo, el Psicoanálisis y la Lingüística, se pretendía demostrar esa estructura que configura a todos los individuos humanos de la misma forma y que denominamos cultura. Las pretensiones de estos autores no se cumplieron y se siguieron otras vías entre las que sobresale la que afirma: la cultura no hay que explicarla, hay que interpretarla.

El símbolo, el elemento esencial de la cultura, el vehículo de valores e ideas, no se elabora siguiendo unos criterios fijos. Incluso se admite que esta tesis es también una construcción cultural. La cultura se construye para dar cauce a unos valores e ideas y sirve de mediación a voluntades políticas, económicas y morales. Esto hace pensar que no hay cultura sino culturas. El relativismo cultural y gnoseológico está servido. Se piensa en la cultura en términos dinámicos, producto de la interacción entre individuos[7].

Frente a los movimientos culturalistas que conceden a la cultura una especie de peso sustancial sobre lo que cada individuo es, y a raíz de un modelo de culturalismo que concediéndole ese valor central, analiza las culturas con unos elementos más dinámicos, se abre paso al tema de la libertad individual idealizada en el poder ser quien se elija ser. De este modo se plantea la identidad desde la época moderna. La libertad del individuo se muestra en su autoconciencia y en su autosentido, liberado de condiciones externas. Pero, como el individuo existencialmente no vive sin otros, su libertad no puede establecerse sin la referencia a los demás, luego no consiste en la liberación de estas condiciones sino de que las elija. El individuo busca identificarse con un grupo caracterizado culturalmente porque es el que elige (Altarejos, 2002, p. 76). La construcción de la identidad cultural sigue dos direcciones: aislarse y separarse o ampliarse y mezclarse.

Se afirma que un individuo no es por la cultura de su grupo social, no puede encarnar todos los elementos que contiene una cultura. Además en un grupo hay muchos grupos, y dentro de cada grupo hay individuos diferentes. Se plantea el tema complejo de los subgrupos con sus respectivas culturas –subsistemas culturales o microculturas– además de la diversidad cultural por etnia. La nación, la

[7] "'Cultura' y 'naturaleza' no eran realidades objetivas, sino más bien construcciones culturales históricamente específicas que podían no tener paralelos en las ideologías de otras gentes" (Kuper, 2001, p. 172).

edad, el sexo, el trabajo, la religión, la familia, la lengua, la inmigración, ser de una ciudad, ser del medio rural, presentar discapacidades, generan culturas distintas[8]. La cultura se deja de considerar en torno a rasgos fijos y pasa a ser valorada como proceso dinámico psicológico y sociológico. Las diferencias entre los individuos dependen más de la diversidad en esas categorías microculturales que de la variedad étnica. Esto conduce a hablar de identidades múltiples (Marín Gracia, 2002, pp. 27-49), tantas como sus relaciones, de las que cada individuo no es sólo producto sino que también es autor, productor y actor (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 16; Aguado y cols., 1999, p. 24). Se trata de una identidad que se construye en el me identifico con... represento a... La identidad es una pluripertenencia.

Se puede construir porque se puede deconstruir lo heredado. Y de la deconstrucción de lo cultural, se pasa a la deconstrucción del individuo creado en la cultura. Este extremo es elaborado por los enfoques de la teoría social crítica que sospecha en las construcciones culturales –étnicas o de cualquier otro tipo– intenciones de poder de los individuos de un grupo sobre los otros. Las diferencias se interpretan como deficiencias del grupo más débil por el más fuerte (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 15).

La atención sobre las relaciones con los otros abre la puerta a las sugerencias educativas, como veremos, al apreciar la necesidad de conciliar la construcción de la identidad individual con la apertura a los otros. Se precisa recuperar lo mejor de la sabiduría anterior a la modernidad, ya que desde sus presupuestos, no superados aunque sí criticados en los argumentos recogidos, es imposible salir del barullo terminológico de la mayoría de estos desarrollos.

2.3. Persona, naturaleza, cultura e identidad

La noción de persona supone una exaltación de la libertad humana pero en una dirección contraria a como la Ilustración pretendía. Desde la concepción de la persona, puede considerarse, sin tensiones ni contradicciones, hacer uso de la libertad desde lo que cada cual es y abrirse a los demás sin perder lo propio; asimismo, se entrevé la posibilidad de ser igual que los demás y diferente al mismo tiempo, lo que se traslada a los grupos sociales. Desde la noción de persona, se explica la diversidad cultural y se fundamenta la legitimidad de fines colectivos; se proyecta la viabilidad de compartir y de convivir miembros de distintos pueblos. El carácter personal de los individuos nos permite entender que haya otras características como son la edad, el sexo, el trabajo desempeñado, la religión, etc., que repercuten en quien es cada uno y cómo quiere ser alguien mejor.

Quienes somos –identidad personal– no coincide exactamente con qué somos –identidad natural– y cómo somos –identidad cultural–. En la realidad, las personas son seres humanos con una cultura, pero podemos distinguir el quien, del qué y del cómo. La falta de coincidencia no se refiere a que cada individuo porta tres identidades distintas, a las que podríamos añadir más, según algunos rasgos individuales que nos caractericen. La no-concurrencia atañe a que el ser de cada uno es más que ser una naturaleza y ser según un modo cultural. Se es naturalmente y culturalmente, pero cada individuo

[8] En el ámbito anglosajón la multiculturalidad se aplica también para referirse a diferentes grupos en razón de variables como las citadas y no se restringe a la etnia (Sales y García, 1997, p. 37).

humano no se agota en ser de naturaleza racional con una cultura y subculturas. Ese plus de ser es lo que denominamos ser personal. El ser personal no se añade al ser natural ni al cultural, sino que se es persona siendo con naturaleza racional y en una cultura; "un siendo que es teniendo". Esto se muestra en los actos de la inteligencia y de la voluntad[9]. Saber quién soy no se identifica con saber qué soy. Pensarme no es sin más reconocerme, de hecho, tengo que conocer a otros como yo para saber cómo soy y quién soy (Spaemann, 2000, pp. 27-26).

El ser humano no es simplemente un individuo de una especie. Por ser individuo de un modo de ser racional, es, teniendo su modo de ser que le permite tenerse en libertad. Ese tenerse –que corresponde a la persona– no está determinado por lo que se tiene –la naturaleza–. De ahí que la persona sea dueña de sus actos y en cierta forma sea independiente de ellos, lo que explica que pueda ser causa de actos distintos, incluso opuestos en el transcurso del tiempo. Sin embargo, los actos son también posibles por un modo de ser no completo que apunta a una plenitud. Corresponde a la naturaleza humana ser tenida de modo personal. El ser persona de los seres humanos no es sin la naturaleza humana.

La persona domina sus actos siguiendo o contradiciendo una inclinación teleológica de lo que tiene –su naturaleza–. Ese dominio expresa su libertad. La "libertad de" tiene sentido si hay "libertad para", para el despliegue de una tendencia propia, la natural (Llano, 1999, p. 81). La persona permanece una en la pluralidad de actos y es la naturaleza la que cambia para incrementarse o para mermarse. La persona tiene más o menos, también según el desarrollo de lo tenido –la naturaleza– sin dejar de ser quien es. La igualdad entre personas se debe a la capacidad de tener que se manifiesta de modos diversos –entra dentro de la lógica del disponer de sí libre–. Lo que conduce a algunos autores a insistir en que el ser personal no se conoce, se acepta porque lo que salta a primera vista son las diferencias (Spaemann, 2000, p. 57). El ser personal se muestra en el acto de reconocimiento entre personas. Actos de ese reconocimiento son: la aceptación, la justicia y el amor.

El tener la naturaleza humana por parte de la persona es tan real que se comprende la expresión clásica de la cultura como segunda naturaleza. La naturaleza humana se expresa en la cultura aunque no es sólo cultural. Ser persona es más radical que ser natural y que ser cultural, aunque no se es persona –no existe una persona humana– sin naturaleza y sin cultura. Esa radicalidad se observa en que no se construye el ser persona –la identidad personal–. Tampoco se construye la naturaleza –identidad natural–. La radicalidad del ser personal es superior al modo de ser de la naturaleza, pero la persona es teniendo la naturaleza, que ya es algo en ese ser tenida. Por esta razón, al ser hombre se es persona y esto no se construye, se es al comenzar a ser, ser humano. La dignidad que es por el ser personal se acepta en quien es ya ser humano.

No conocemos personas humanas que no sean seres humanos y a éstos difícilmente los conocemos sin cultura. No obstante, la cultura es menos radical que la naturaleza y que la persona en el orden del ser. Esto no quiere decir que no sea importante, lo que se observa negativamente cuando por la

[9] "La persona, aunque presente entera en cada uno de sus actos, se distancia simultáneamente de cada uno de ellos. La persona puede reflexionar sobre la objetividad de sus objetos, y, al hacerlo, trascenderlos" (Spaemann, 2000, p. 77).

cultura se puede dañar la dignidad de los seres humanos. La libertad de la persona se muestra en su modo de tener la naturaleza, esto es, mediante sus operaciones forja una segunda naturaleza. La persona puede contradecir, con la segunda, la primera naturaleza. En esta oposición la persona no se despliega sino que malvive y la libertad pierde sentido. La cultura es la naturaleza humanizada, no la naturaleza abolida (Spaemann, 1991, p. 245).

La libertad personal se expone mejor y crece en el ámbito de relación con otras personas[10]. La persona, en su tener la naturaleza, no se ve determinada por ella. Al mismo tiempo, sigue su tendencia natural cuando dispone de sí para darse a los otros, pero transcendiéndola, sin intereses particulares –los que le dicta la naturaleza–. Reconoce en la acción el valor que los otros tienen en sí mismos como personas. La fragua personal se aprecia en los modos de tener humano: físicos –corporales–, conocimientos –hábitos intelectuales–, y hábitos prácticos y técnicos. En la apertura al mundo y a los otros se distingue el ser personal; los grupos sociales poseen el sello de lo personal si son también abiertos, de lo que se deduce la posibilidad real –no dada, hay que adquirirla– de las relaciones entre personas de comunidades dispares. En este sentido se comprende la revolución que podría promover la educación intercultural aunque sus autores no acaban de expresar la potencia de cambio de su enfoque.

El ser humano es persona, y ninguna de las dos identidades las elige, le son dadas. La identidad nos viene dada en el origen (Altarejos, 2002, p. 78). Dada no quiere decir completa y estática, sino con capacidad de plenitud, para lo que es imprescindible el concurso con las demás personas, adquiriendo la identidad cultural.

3. Multiculturalismo y educación multicultural

Antes de repasar la breve historia de este concepto y de la realidad que simboliza, cabe aclarar que es usual designar con el término "cultura" a un pueblo que presenta unos rasgos culturales propios[11]. Desde el Renacimiento, y con mayor difusión a partir del siglo XVIII, por cultura se comprende la idiosincrasia de un pueblo y se apela a esta noción frente a la de civilización. Civilización es un vocablo que adquiere con la Ilustración el significado de una sociedad que progresa, concebido como una categoría predicable de todos los pueblos. Las voces contrarias a esta tesis exponen que ese modelo universal de orden social representa una sociedad, la ilustrada al estilo francés e inglés. En todo caso, lo común que pueden tener todos los pueblos es el progreso material; lo espiritual es propio y diverso, y eso es la cultura (Kuper, 2001, pp. 41-64). La distinción del siglo XVIII sigue vigente en los debates actuales sobre la globalización, aunque se utilizan otros términos.

El neoliberalismo sostiene un universalismo que algunos consideran lo propio de una cultura concreta que tiene sus raíces en la Ilustración (Naval, 1995, pp. 93-95; Elósegui, 1998, pp. 75-94). La política antes, en y después, se entrecruza con los desarrollos de las ideas. EEUU en los años sesenta

[10] "El reconocimiento de mi libertad conlleva la íntima acentación de la libertad de los demás; así, el ser personal se manifiesta radicalmente como apertura" (Altarejos y cols., 2003, p. 165).

[11] "While there are many definitions of culture, we may define it as the unique values, symbols, life-styles, institutions, and other human-made components that distinguish one group from another" (Banks, 1997, p. 24).

se convierte en el escenario de movimientos sociales de igualdad de derechos civiles, entre los que se va perfilando el camino de los derechos a la identidad étnica. En paralelo y, lentamente, en otros lugares se produce la descolonización. Las naciones emergentes se amurallan con la cultura étnica. Surge una reacción al asimilacionismo considerado como una tendencia política, social y cultural, por la que, bajo la convicción de la supremacía de un pueblo, los demás tienen que renunciar a lo propio y hacerse a los valores culturales del grupo más fuerte. La orientación asimilacionista procura, al menos en un territorio concreto, la homogeneidad cultural, y se defiende con la idea de que no es posible una convivencia próspera entre personas de distintas culturas. El fenómeno de la migración y la evidente interdependencia internacional nutren la relevancia concedida a las culturas étnicas.

Con la conciencia de ese valor de la identidad étnica, el asimilacionismo decae y deja paso al integracionismo en la década de los setenta; buscando la cohesión social se ideó una especie de etnicidad nacional que asumiera lo mejor de cada cultura, el famoso "melting pot" que fracasó estrepitosamente (Malgesini, 2000, pp. 201-205). Un paso más y lo siguiente es considerar y aceptar la sociedad-mosaico de culturas, sociedades multiculturales. Lo políticamente correcto es afirmar la multiculturalidad como valor y no como dificultad. Se plantea el derecho a la diferencia cultural. Se parte de que no hay valores humanos universales[12], por lo que hay que lograr un tipo de convivencia en la que los diversos grupos desarrollen lo propio con un límite: el respeto a los otros. El razonamiento reproduce en la escena de lo cultural –que una cultura respete a las otras– lo que se plantea con anterioridad en el terreno social –que cada individuo haga lo que quiera siempre que respete a los otros individuos–. El liberalismo sigue impregnando la cuestión, aunque, aparentemente, en la política el derecho de las minorías culturales es defendido por otras doctrinas ajenas a lo liberal.

El culturalismo es la teoría sociológica y antropológica que sustenta esta política. Si la cultura pesa en lo que cada individuo es, éste tiene el derecho de que se defiendan los derechos de su grupo, esto es, tiene que tener sus instituciones de representación. La salvaguardia del pluralismo cultural sustentado en los presupuestos culturalistas, que conducen a confundirlo con el relativismo, da pie a la yuxtaposición de grupos y a su separación. La convivencia se rompe por numerosos conflictos. Los grupos culturales minoritarios y el gran número de inmigrantes, pasado el tiempo, no mejoran sus condiciones de vida. El multiculturalismo, en la década de los ochenta, arranca con otra trayectoria: analizar las causas de la falta de justicia social ya que las diferencias siguen siendo desventajas.

Estos planteamientos tuvieron su repercusión en la política y práctica educativas. Bajo la palabra mágica "educación multicultural" se expresan actitudes diversas. Si se supone que la cultura mayoritaria es la mejor o, sencillamente, la que tiene que prevalecer para asegurar un funcionamiento social eficaz, se siguen los modelos educativos asimilacionista, compensatorio y segregacionista (Bayot, 2001, p. 18; Muñoz Sedano, 2002, pp. 47-53; Sabariego, 2002, p. 80). En el contexto de lucha por la igualdad de derechos se programó la educación compensatoria para evitar el fracaso escolar y asegurar la igualdad de oportunidades (Bayot, 2001, p. 16). Si se reconoce el valor de todas las culturas

[12] Se sigue pensando en lo universal como común.

y se opta porque cada grupo viva en su parcela particular, también se consiente un modelo segregacionista, aunque con un talante en principio positivo de reconocimiento. Se planea la separación de escuelas o de aulas para aplicar un curriculum propio, como proyección del derecho de identidades étnicas (Sabariego, 2002, pp. 81-84).

La educación multicultural ha continuado con otros dos enfoques en los que ha influido el acontecer socio-político. Ambos se acercan a la postura intercultural aunque no abandonen su "denominación de origen". La separación en aras de un valioso pluralismo cultural no ha servido para solventar problemas de justicia social que impiden la convivencia pacífica. Algunos autores se amparan en la teoría socio-crítica que adopta como cometido dirigir la praxis social contra la injusticia. La atribuyen a una ideología que se encarga de interpretar todas las diferencias como deficiencias para uno de los extremos diversos. La injusticia se produce en razón de las diferencias por clase social, por género y también por diversidad cultural. Se trata de conocer cómo se construyen esas identidades débiles y "acomplejadas" para construir otras alternativas. Las instituciones sociales juegan un papel relevante en esa construcción y deconstrucción. Hay que reformar la escuela por completo. Se hace hincapié en cómo se origina el racismo. Parte del curriculum se invierte en vacunar contra el racismo o en curarlo, en dar a conocer las otras culturas, en mostrar cómo se establecen las estructuras sociales. Se insiste en la convivencia entre grupos (Banks, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1999).

Otro estilo de educación multicultural procura que cada individuo se desarrolle en su cultura, conociendo la de otros al mismo tiempo, para entrenarse en la convivencia intercultural. Se conjugan la instrucción en contenidos con el ejercicio de competencias multiculturales. Una dimensión clave de esas competencias consiste en el desarrollo de los valores democráticos, el mínimo que se supone puede sustentar la cohesión social. Se formula una integración de culturas, una clase de mestizaje centrado en aprehender las reglas de la democracia. Este planteamiento se aproxima al de la educación intercultural.

4. Interculturalidad y educación intercultural

La teoría de la interculturalidad señala, aunque tímidamente, que la convivencia entre personas de diversas culturas se resuelve si se establecen relaciones interpersonales. Convivir implica intercambiar y compartir entre personas. Algunos autores apuntan que se ha gastado el término "intercultural" antes de ser consecuentes con lo que compromete (Bartolomé, 2002, p. 18). El uso de la voz intercultural se establece en Europa para idear las sociedades que acogen un gran número de inmigrantes (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 33). Durante la década de los setenta, el Consejo de Europa construye definiciones consensuadas sobre la realidad social intercultural, si bien el ideal es asumido más directamente en los años ochenta (Cleminson y Gordó López, 2002, p. 32).

Las primeras propuestas de la interculturalidad como forma de actuación proceden de la práctica educativa y comunicativa, y de los trabajos de mediación (Malgesini y Giménez, 2000, p. 254). Esconden una reivindicación: no conformarse con la dificultad para la convivencia que entrañan las diferencias culturales. Intercultural es el adjetivo que designa las acciones de interacción entre individuos de diversas culturas. Las investigaciones desde la interculturalidad se interesan por los modos de la interacción. En la educación se vislumbra cómo fomentar esa interacción. Al plantearse la interculturalidad como un nuevo prisma social, se desvelan posturas antropológicas en las que se

> subraya la libertad del ser humano, así como su sociabilidad. Para desarrollar la libertad resulta imprescindible la relación con los otros, que también son libres. Los rasgos culturales se fraguan en esas relaciones en el seno de un grupo y en la apertura –si se permite– a otros grupos, pero lo esencial no es la cultura sino los otros. Es preciso buscar el equilibrio entre lo universal –ser humano– y lo singular –cada persona–. La armonía se constituye en el seno social y cultural. Los defensores de la educación intercultural contemplan la cultura como una categoría entre otras, compleja por el entramado de circunstancias sociales, políticas e históricas que entran en juego. La cultura no es una realidad sino más bien es una situación por la referencia a un grupo de origen étnico o nacional particular (Aguado y cols., 1999, p. 25).

El análisis intercultural insiste en la reciprocidad, en el esfuerzo de todos y no sólo de un grupo para aprender a convivir. La educación intercultural va pareja de la teoría política que asume el pluralismo cultural y que se manifiesta, por ejemplo, en la aceptación de distintas lenguas y en la obligación de promover la participación de todos para construir una sociedad que permita iguales derechos y políticas de equidad. Su reflejo en la educación se observa en la insistencia en mejorar la capacidad de comunicación y de comprensión de la variedad cultural, así como en el desarrollo de actitudes positivas ante la diversidad (Muñoz Sedano, 2002, p. 55). La educación cultural plantea con gravedad: la aceptación de la lengua materna como vehículo de aprendizaje; la estima de la diferencia como riqueza; el aprendizaje cooperativo entre personas diversas; el redescubrimiento de la educación moral haciéndose cargo de valores comunes (Jordán, 2001, p. 50).

La educación intercultural guarda una estrecha relación con la educación moral y con la educación cívica (Sales y García, 1997, p. 39). En la interacción entre personas, la dimensión moral ocupa un lugar central, con más peso si se trata de la convivencia entre personas de diversas culturas. El tema de mayor roce vital es el de los valores morales. Para poder proyectar la convivencia hay que encontrar valores morales comunes. El punto de acuerdo que se propone es el de los derechos humanos. No es suficiente la ratificación de valores democráticos sino que se requiere la adhesión a valores morales. La base de la educación intercultural es la conciencia de la alteridad y su vivencia supone una ética (Abdallah-Pretceille, 2001, pp. 46-49). El tecnificismo pedagógico no resuelve los problemas. Además, si no existen esos valores compartidos como puntos de referencia y de respeto, la educación es presa fácil de los manipuladores. Evitar la xenofobia conlleva empeñarse en aprender la colaboración con otros. Algunos autores destacan la ingenuidad de los pedagogos al pensar que basta la coincidencia con gentes de culturas diversas para que se dé un enriquecimiento mutuo, como si la tolerancia fuera un sentimiento espontáneo. Es virtud y su adquisición requiere esfuerzo (Carbonell, en Aja y Carbonell, 2000, p. 108)[13].

La convivencia con los otros no se facilita sólo por un conocimiento mutuo. Los prejuicios van

[13] No obstante, en muchos programas educativos se reduce el problema de la xenofobia a un tema de ignorancia (Bayot, 2001, p. 16). Los enfoques excesivamente técnicos de Pedagogía intercultural sobreabundan. Un ejemplo: el interesante estudio que encabeza Teresa Aguado. El marco teórico lo ocupan los conocimientos de Antropología, Psicología y Sociología. Sin embargo, no se aborda el tema desde la Ética. Únicamente se apuntan como aspectos susceptibles de formación moral: erradicar la xenofobia y favorecer la igualdad de oportunidades (Aguado y cols., 1999, p. 193).

más allá de los estereotipos, no se evitan únicamente por un conocimiento de calidad; lo afectivo y sobre ello lo volitivo entran en juego. El asunto candente es entender y aceptar que hay que repartir bienes y compartir valores con personas que pueden suscitar la existencia de manera diferente, lo que a todos plantea cambiar en algún aspecto la forma de vivir. Ante lo nuevo se sospecha siempre un riesgo a perder algo. La educación intercultural no es cuestión de la escuela, sino que ha de sobreponerse en el seno de todos los ámbitos sociales.

Siguiendo el rastro de las políticas en la educación, el debate de liberales y comunitaristas suscita ese interés por lo ético, no recogido todavía con tanta fuerza en la mayoría de los programas de la educación intercultural. Apenas entramos en algunas consideraciones que sirvan para cerrar estas páginas con la intención de no errar con planteamientos educativos ficticios. La proyección de la integración de todos en una sociedad multicultural no puede soslayar por más tiempo el nexo entre vida privada y pública. Todavía hay quienes propugnan compartir en política una serie de valores de procedimiento, dejando para la vida privada creencias y morales sustantivas. Pero esa especie de doble vida no funciona. Este punto se ha hecho notar cuando la participación de los ciudadanos de la cultura predominante, tradicionalmente democrática, ha decaído por desgaste y abandono de las energías morales. Similar obstáculo se puede encontrar en la aplicación de políticas sociales y educativas respecto a la convivencia intercultural. Para atajar el individualismo se alzó la bandera de las virtudes públicas, término aborrecido por los autores liberales, pero al que algunos ya apelan con harta necesidad[14].

Las leyes no son neutrales moralmente y no se limitan a señalar lo correcto para el funcionamiento social; aunque rehuyan introducir contenidos morales, de hecho, los incluyen. Se precisa un compromiso explícito con un contenido más sustancial y coherente. La ética que reclama el reconocimiento universal de los derechos humanos se sustenta con firmeza sólo si declara el valor inalienable de cada ser humano más allá de su pertenencia a un grupo cultural; se podría facilitar el camino para apreciar a las personas por el valor que tienen en sí mismas y con ellas y por ellas, respetar los valores culturales. El interculturalismo aboga por esos valores que pueden ser compartidos por todos. En este sentido, admitir la universalidad de los derechos humanos es compatible con un legítimo pluralismo cultural y político únicamente si no se confunde pluralismo con relativismo y se diferencia lo esencial de lo arbitrario. ■

[14] Por ejemplo: Dworkin (Elósegui, 1998, pp. 105-120).

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.
- Aguado Odina, T., Gil, J.A., Jiménez, R.A., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, Mª.F. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar : un modelo para el diagnóstico y desarrollo. Madrid: CIDE.
- Aja, E. y Carbonell, F. (2000). La inmigración extranjera en España. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Altarejos, F. (2002). El problema de la identidad en la praxis social: afiliación y filiación. Studia Poliana, *4*, 61-80.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria. Pamplona: EUNSA.
- Arregui, J. y Choza, J. (1993). Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad. Madrid: Rialp.
- Banks, J.A. (1997). Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press.
- Bartolomé Pina, M., Cabrera, F., Espín, J.V., del Campo, J., Marín, M.A. Rodríguez, M., Sandín, M.P. y Sabariego, M. (2000). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Madrid: CIDE.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (2002). Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.
- Bayot, A. (2001). La educación intercultural a través del modelo EUROSUR. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cleminson, R.M. y Gordó López, A.J. (2002). Inmigración, interculturalidad y legitimación del libre mercado. En A.C. Del Canto, R. Cleminson, A.J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (Coords.) La educación intercultural (pp. 31-40). Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Elósegui Itxaso, M. (1998). El derecho a la igualdad y a la diferencia. El republicanismo intercultural desde la filosofía del derecho. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
- Kuper, A. (2001). Cultura. La versión de los antropólogos. Barcelona Paidós.
- Jordán, J.A. (Coord.) (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Laguna Peña, J.M. (2001). La política educativa del Gobierno de Navarra respecto a la atención educativa de los hijos de inmigrantes. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Llano, A. (1999). Humanismo cívico. Barcelona: Ariel.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad, Madrid: Catarata.
- Marín Gracia, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina, Identidad y ciudadanía. Un reto de la educación intercultural (pp. 27-49). Madrid: Narcea.

Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En A.C. Del Canto, R. Cleminson, A.J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (Coords.). La educación intercultural (pp.43-53). Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Naval, C. (1995). Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación. Pamplona: EUNSA.

Sabariego, M. (2002). La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Sales, A. y García, R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Spaemann, R. (1991). Felicidad y benevolencia. Madrid: Rialp.

Spaemann, R. (2000). Personas: acerca de la distinción entre "algo" y "alguien". Pamplona: EUNSA.

Spindler, G. (Ed.) (2000). Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spnidler Anthology. Mahwah, New Jersey: LEA.

Notas 004

Na.004 PÁG. 105
ANDRÉS JIMÉNEZ ABAD
La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico

Nb.004 PÁG. 123
RUTH BREEZE
Dimensions of intercultural education in the twenty-first century

Nc.004 PÁG. 131
ENRIC PRATS GIL
La familia como escenario para transgredir el racismo

Nd.004 PÁG. 141
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
La ética de la atención al otro como condición para el diálogo intercultural y la calidad de vida

Ne.004 PÁG. 151
JAVIER VERGARA
Claves para el estudio histórico de la gestación de una Europa intercultural

Nf.004 PÁG. 165
STEFANIA JHA
Tacit Knowing, Moral Development and Pluralism: Thoughts on mentoring, judgment and reform

100

La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico

La creciente diversidad cultural en la escuela ha conmocionado nuestro sistema educativo y nuestra visión de la realidad. La diversidad del alumnado es una riqueza potencial, pero hace más difícil que las escuelas lo sean para todos. Se revisan otras posturas, y entre ellas el modelo sociocrítico, que corre el peligro de convertirse en un paradigma cerrado, al servicio de fines de poder como los que censura. Es preciso avanzar hacia un modelo intercultural fundado en valores universalmente compartidos, basados en las exigencias de la dignidad de todas las personas y en los derechos humanos fundamentales consiguientes.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD, RELATIVISMO CULTURAL, DIGNIDAD PERSONAL, DIVERSIDAD CULTURAL.

Increasing cultural diversity in our schools is transforming our educational system and our vision of reality. Student diversity is a potential source of enrichment. However, the same phenomenon could make it more difficult to attain the ideal of a school-for-all. Different views are examined and in particular that of the socio-critical model. This tends to promote a restricted perspective. In particular, it could serve the interest of those in power and of those who are critical of such diversity. As an alternative, it is necessary to develop an intercultural model whose foundation is anchored on shared universal values, the dignity of all persons and the corresponding fundamental human rights.

KEYWORDS: INTERCULTURALITY, CULTURAL RELATIVISM, PERSONAL DIGNITY, CULTURAL DIVERSITY.

Na004

Andrés Jiménez Abad

Jefe de Sección de Atención a la Diversidad y Multiculturalidad. Departamento de Educación y Cultura Gobierno de Navarra
ajimenea@cfnavarra.es

1. El agudo Chesterton, los chinos y el peluquero

G. K. Chesterton escribió, con la agudeza que le ha hecho famoso, que "uno no puede amar a los chinos, a los que no ve, si no ama a su

peluquero, al que sí ve". Esta irónica paráfrasis joánica es una llamada al sentido común que recuerda que el amor es un asunto personal sólo verdadero cuando se hace efectivo y se concreta. Pero también es una contundente andanada contra cierta filantropía que no genera un compromiso tangible hacia los más próximos. Amor es cercanía.

Sin embargo, esta idea merece ser iluminada desde otra consideración, hoy de extraordinario relieve. Es la presencia creciente en nuestros días de personas de diferentes culturas en el mismo espacio social y educativo. La presencia en el escenario educativo ordinario de personas "diversas", no sólo por su origen geográfico y sus costumbres o cultura, sino también por sus capacidades, situación, historia de aprendizaje personal y disposiciones, forma parte de las señas de identidad más características de los sistemas educativos de Occidente en estos momentos. Las tendencias integracionistas del modelo de *escuela comprensiva* se han venido a dar la mano con la aparición de una extraordinaria diversidad de culturas en el espacio educativo. Hoy más que nunca, para nuestra escuela, lo diverso es lo más normal. Esto, como es evidente, plantea no pocas novedades, problemas y expectativas en ámbitos muy distintos, pero de modo muy particular para el profesorado.

La diversidad cultural ha hecho, literalmente, que nuestro vecino no sea ya el peluquero, como diría Chesterton, sino posiblemente otras personas procedentes de lugares sumamente distantes. Y no obstante, mientras tanto, la relación con nuestro peluquero parece no haber mejorado mucho. Efectivamente, como ha señalado Ana Marta González, "en medio de una de las crisis más profundas de su historia, Occidente se ve en la tesitura de acoger en su seno culturas muy diversas que, al no estar señaladas como la europea por la autocrítica, pueden presentarse, al menos en un primer momento, con más solidez y consistencia" (González, 1999, pp. 54-55).

2. Un modelo igualitario de escuela

Los sistemas educativos occidentales se han visto también removidos en los últimos tiempos por corrientes y modelos que han llevado a pensar la escuela, no ya como el lugar por antonomasia en el que se produce la transmisión de los saberes, sino –dependiendo de las posturas ideológicas que agitan hoy el panorama educativo– ante todo como un eficaz cauce de socialización, de integración e incluso de transformación social. Desde este punto de vista, se reclama para la escuela el mayor protagonismo como agente socializador.

El modelo de escuela propugnado por la LOGSE en España es un claro ejemplo de ello. Se trata de una ley concebida para hacer posible la igualdad social (Jiménez Abad, 2001). En ella se ofrece el perfil de una escuela en la cual la integración y la formación social ocupan un papel sobresaliente. Según esto, la enseñanza no sólo ha de ocuparse de la transmisión del saber, ni siquiera ha de ser ésta la finalidad primera y fundamental de la

institución escolar. El saber es valorado más bien por su relevancia para la cohesión o para la transformación de las sociedades y de los grupos humanos. Dicho de otro modo, en el marco de la reforma educativa promovida por la LOGSE, lo más importante en la educación es su potencialidad para la transformación social; la educación tiene una función de incorporación activa de los individuos a la comunidad; los individuos se integran en el sistema social través de la escuela y ésta sería sin lugar a dudas el instrumento más eficaz al servicio de la igualdad social.

De este modo, el texto legal destaca en su preámbulo la lucha contra la discriminación y la desigualdad como una dimensión básica de la educación. Se presenta la actividad educativa como elemento prefigurador del futuro social, y se añade un juicio histórico que la sitúa frente a sistemas cerrados, generadores de elitismo y propagadores de ortodoxias excluyentes. El papel de la educación se precisa al señalar que cualquier transformación comprometida con el progreso social es acompañada o precedida por una revitalización de la educación. La configuración de esta última como derecho social básico y su extensión social refuerzan sus posibilidades transformadoras[1].

La LOGSE pretende ser una ley concebida para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades en la educación, y para convertirse en instrumento al servicio de la igualdad entre los ciudadanos. No entramos aquí a discutir las múltiples perspectivas de esta pretensión, ni las ambigüedades y expectativas generadas por el proceso de reforma del sistema educativo canalizado por la ley de 1990[2]. No obstante, es obligado

---

[1] De hecho, la LOGSE se justifica a sí misma como una ley generadora de igualdad. En los primeros párrafos del Preámbulo, donde se recapitulan, junto con los objetivos primeros y fundamentales de la educación, sus intenciones fundamentales, puede leerse: *"La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. [....]. A lo largo de la Historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas"* (LOGSE, Preámbulo, párrafos 5 y 6).

[2] Así, por ejemplo, en un aula que reúne a alumnos diferentes por su interés, capacidad, actitud, trayectoria intelectual y académica, cultura, lengua..., el profesor se tiene que multiplicar para intentar satisfacer las expectativas y posibilidades de un grupo muy heterogéneo. Por este motivo, si se quiere llegar a todos los alumnos, es fácil tomar como referente a los de más bajo nivel de aprendizaje, haciendo injusticia así a los que tienen derecho a que se les ayude a sacar el máximo partido de sus posibilidades y presentan ritmos de aprendizaje, necesidades, posibilidades y expectativas de mayor envergadura. La verdadera igualdad de oportunidades depende de una atención personalizada a las necesidades y expectativas de los alumnos que les permita acceder del modo más adecuado a los objetivos generales desarrollando sus posibilidades reales, y no

BEST COPY AVAILABLE

centrar nuestra reflexión sobre el panorama educativo presente, surgido en el seno de una tendencia general hacia el modelo de la escuela comprensiva, pero que hace imprescindible un serio replanteamiento de la dimensión personalizadora de la educación al hilo de la necesaria atención a la diversidad del alumnado.

En la última década, la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales ha puesto en tela de juicio formas y modos de llevar a cabo la intervención educativa en las aulas ordinarias. En este momento, la creciente afluencia de alumnos extranjeros la ha agudizado de forma notable, reclamando nuevos marcos y criterios de organización y de actuación en el sistema educativo.

La diversidad del alumnado en los centros educativos es una riqueza potencial, cargada de dificultades pero abierta también a grandes posibilidades de enriquecimiento del currículo. La presencial del *otro* puede ser vista como una complicación de la convivencia y del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también puede entenderse como una oportunidad para conocer más, para aprender a superarse, para crecer en capacidad de acogida, respeto, solidaridad y amabilidad. Por otra parte, el entorno socioeducativo en el que viven los alumnos y sus familias ha pasado a ser objeto de reflexión para la propia escuela y demanda acciones integradas que faciliten su labor.

No olvidemos, por otra parte, que existen muy serias lagunas en orden a la integración del alumnado que el sistema educativo español aún no ha visto resueltas. Aquí apuntaremos sólo dos de ellas: la integración escolar del alumnado gitano –es muy escaso por no decir inexistente el éxito escolar al llegar a secundaria–, y la intolerancia y agresividad con la que se han planteado ciertos modelos nacionalistas de inmersión escolar y de lucha por el control de la escuela en distintas comunidades autónomas de España. "Asignaturas pendientes" como éstas hacen pensar que los procesos de integración a través del sistema educativo son mucho más complejos que lo que sugieren discursos teóricos y modelos de interpretación al uso.

No sería realista caer en un romanticismo del tipo "los extranjeros y los gitanos son todos maravillosos"; pero tampoco sería humano y justo inclinarse por procesos y actitudes de marginación hacia las personas que llegan a nuestro entorno o ámbito territorial, o que ya se encuentran en él, y que el sistema educativo hiciera cristalizar estas actitudes.

Esta realidad emergente, el hecho de la diversidad cultural en las aulas, se ha producido en España de un modo relativamente súbito en los últimos años, lo cual ha producido un nuevo ingrediente de ansiedad en muchos docentes,

---

otras, supuestamente generales, que sin embargo no son las suyas. Paradójicamente, una pretendida integración *escolar* forzada y uniformadora llevaría en la práctica a una falta de integración social (Jiménez Abad, 2001).

preocupados ya por ciertos síntomas de malestar en el ejercicio de su labor, debidos entre otras causas a la creciente desestructuración social y familiar en nuestro entorno occidental, y a las generalizadas expectativas de que las carencias sociales han de ser resueltas y compensadas por el sistema educativo.

No es exagerado, por lo demás, referirse a cierto isomorfismo entre la institución escolar y el sistema social. Lo que le pasa a la sociedad también le pasa a la escuela. Así, lo que se vive en las familias, lo que se percibe en la calle, lo que mana de los medios de comunicación de masas, lo que demandan o imponen el sistema económico y las tecnologías, tiene gran repercusión en los currículos escolares y en las relaciones humanas que se establecen en el ámbito educativo formal.

Esto, sin embargo, no significa que la escuela haya de ser necesariamente una especie de correa de transmisión de fuerzas, estructuras o movimientos sociales que pugnan por el cambio en el ejercicio del poder en la vida social, aunque no faltan corrientes pedagógicas y de pensamiento que así lo sostienen y proceden de acuerdo con este paradigma, para el cual el conflicto es el motor de la vida social.

En estos momentos, nuestro sistema educativo contempla cómo al modelo de la *escuela comprensiva* viene a sucederle la propuesta de la llamada *escuela intercultural e inclusiva*, con la finalidad de configurar *una escuela para todos*.

3. Algunas alternativas ante la diversidad cultural

Caben varias posturas, en general, ante el hecho de la diversidad cultural y, más en concreto, ante la presencia de alumnos procedentes de la emigración en el ámbito social y en el educativo. Quizás no se dan en realidad de forma tan nítida, pero permiten efectuar una clarificación conceptual bastante útil (Muñoz, 2002).

a) La más obvia y elemental sería **no hacer nada**. Es decir, pensar que el asunto no nos afecta de modo directo y que ya hay a quien le toca –o debería tocarle– ocuparse de él. "Que otros lo hagan". Pensar, tal vez, que es problema de quienes han tomado la decisión de venir hasta aquí y que es asunto suyo el "buscarse la vida". Es el caso de quienes, ante la llegada de alumnos emigrantes a un centro escolar, se limitan a pedir a la Administración o a la dirección que ponga a un profesor nuevo para ocuparse (en exclusiva) de ellos. No sería en absoluto una actitud de respeto hacia las culturas que llegan, sino de omisión culpable por no hacer algo para acoger, atender y ayudar a los que llegan, carentes de medios y de orientación.

b) Una segunda postura sería la **marginación**: establecer barreras físicas, económicas, culturales, mentales o políticas a los que han llegado a un país, ciudad, centro educativo o de trabajo..., por considerar de algún modo inferiores o menos dignos a los inmigrantes que tienen otra cultura y no disponen de recursos. Esto no quiere decir que no existan condiciones jurídi-

cas para organizar y regular la llegada de personas inmigrantes, sino que estas condiciones no sean humillantes o marginadoras en sí mismas, en su aplicación o en sus consecuencias. Se trataría, según esta postura, de segmentar la vida social para que algunos, incluso muchos, mantengan sus privilegios a costa de negárselos a otros mediante un reparto injusto de recursos, de servicios y de oportunidades. Sería el caso, por ejemplo, de no dejar acceder a determinados servicios públicos, como los educativos, a personas extranjeras por el hecho de serlo. A esta postura se refieren las disposiciones denominadas de *guetización*[3] o separación en espacios y ámbitos diferenciados con el fin de evitar contactos que contaminen la propia identidad, incluso recíprocamente. Este último fenómeno se puede dar, efectivamente, como medida de autodefensa por parte de los colectivos minoritarios que no se sienten arraigados en la cultura de acogida.

c) La tercera postura a la que nos referimos es la **asimilación**. El ideal de la asimilación es la unificación cultural a través de la imposición de la cultura de la sociedad de acogida, ignorando el valor del mestizaje cultural como posible factor de enriquecimiento. Se presupone de algún modo que las culturas son realidades estáticas y recíprocamente impermeables. No olvidemos, sin embargo, que la civilización occidental nació de la fusión de elementos procedentes de culturas diversas, aunque ello desde luego no ocurrió de forma súbita e inmediata, sino con el largo paso de las edades y desde perspectivas predominantes de universalidad.

En cierto modo, la asimilación es un intento positivo de brindar a la población inmigrante mejores posibilidades de adaptación a la sociedad y la cultura de acogida, permitiéndole acceder a los mismos recursos y oportunidades que la población autóctona; pero exige a los inmigrantes que dejen a un lado sus pautas culturales de origen, con el consiguiente efecto de rebajar su autoestima. Esto último ha recibido críticas notables bajo la severa acusación de *etnocentrismo*, es decir, de interpretar y juzgar exclusivamente desde la propia cultura los comportamientos de otros grupos, razas y sociedades. No se considera la diversidad cultural como un valor, y la población autóctona, supuestamente mayoritaria y más poderosa, no modificaría para nada sus actitudes ante la presencia de las personas inmigrantes. Se acepta un contacto entre las culturas y las personas de diferente origen, pero no se produciría una integración efectiva y real, un encuentro enriquecedor para ambas partes, estereotipándose más bien los

[3] En un primer momento, el término *gueto* alude a la constitución de barrios en los que eran reducidos los judíos en determinadas ciudades italianas y de otros puntos de Europa, o en los que voluntariamente éstos se agrupaban como una forma de autodefensa. Por extensión, el término se ha aplicado a zonas suburbanas en las que viven personas del mismo origen, marginadas por el resto de la sociedad. Finalmente, ha venido a aplicarse a la situación o condición marginal en que vive un pueblo, clase social o grupo de personas.

rasgos diferenciales que, en el caso de los más débiles –los más pobres o los menos adaptados al *ethos* dominante–, adquieren una consideración peyorativa.

Es presumible que el asimilacionismo llegue a generar posturas radicalmente enfrentadas, con las que las personas inmigrantes reafirman sus peculiaridades y se oponen de algún modo a la cultura dominante. Sería el caso, por ejemplo, de las mujeres magrebíes que han reaccionado, ante las presiones de un estado laico uniformizador como el francés en el famoso asunto del *chador*, llenando los lugares públicos con sus atuendos y expresiones culturales. También lo es el de numerosos fundamentalistas turcos, antiguos emigrantes en Alemania que han regresado a su país, y que se radicalizaron precisamente para preservar su identidad por medio de la afirmación islámica, frente a la actitud asimilacionista sufrida por ellos en el país germánico.

A menudo se ha producido también el fenómeno de la *superadaptación*: jóvenes de la segunda generación de emigrantes que afrontan un conflicto de socialización provocado por las presiones para la asimilación en el país de acogida –bajo amenaza de marginación– y las exigencias familiares de permanecer fieles a la cultura de origen, y cuya reacción consiste en manifestarse más extremistas a favor de los valores del ámbito de acogida que la misma población autóctona, para verse aceptados por el grupo mayoritario o por su concreto grupo de iguales.

d) La cuarta postura es lo que ha dado en llamarse **multiculturalismo**. Considera de forma más positiva la diversidad cultural, pero fundándola en la "impermeabilidad cultural"; todas las culturas son igualmente dignas de respeto, y una sociedad multicultural vendrá a ser como una "sociedad tipo ensaladera", en la que cada cultura es un ingrediente distinto de los demás y que no se ofrece a una comunicación interior[4]. Se opone al etnocentrismo. Existen normas de coexistencia que se apoyan en el respeto por la diferencia. En los currículos y en las actividades que organiza la escuela se introducen "ele-

[4] Este modo de definir el multiculturalismo recoge un proceso no exento de imprecisiones. Aunque el término parece haberse decantado hacia la descripción que hemos realizado, en un primer momento ofrecía una significación más amplia, queriendo acoger la potencial riqueza del encuentro entre las culturas. Así, el *Thesaurus of Psychological Index Terms* (2001, p. 125) definía la educación multicultural como "Los programas de educación que envuelven dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad étnica y cultural y para apreciar la de otros. El principal propósito consiste en reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural". Se aprecia una voluntad de favorecer la conexión entre los valores y las aportaciones de los diversos grupos culturales. En este sentido se ha dicho que la educación multicultural es "aquel sistema que debe tratar de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas) afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos, dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales" (Verma, 1984, p. 140).

BEST COPY AVAILABLE

mentos" de distintas culturas que permiten el conocimiento (información) acerca de las demás culturas con las que se convive. Existe interés por el otro, y cierto respeto hacia él. Pero "él y yo no tenemos realmente nada sustancial que aportarnos", no hay una integración recíproca. Esta postura es un tanto proclive a la guetización, a la separación funcional entre culturas.

Tras esta postura se aprecia un *relativismo cultural* de fondo, directamente contrapuesto al etnocentrismo: Todas las culturas se aceptan en términos de igualdad. No se cuestionan necesariamente las expresiones culturales, cualesquiera que sean (infanticidio para eliminar a las niñas en la cultura china, aborto provocado y fabricación de embriones humanos en Occidente, ablación del clítoris y sometimiento de la mujer en ciertas expresiones del Islam, etc.). Se aprecia aquí una visión estática y cerrada de las culturas[5]. En ningún caso, al parecer, se reconoce pretensión de universalidad a éstas, que vendrían a ser como el correlato colectivo de lo que representa toda *opinión* individual. No se educa para el encuentro y la resolución efectiva y constructiva de los conflictos por no favorecer la comunicación.

No han faltado voces que critican en el multiculturalismo, por una parte, la impermeabilidad que se establece entre las culturas y la falta de propósitos de nivelación socioeconómica, y, por otra, cierto resentimiento antioccidental y, más en concreto, anticristiano (Sánchez Cámara, 2002). Se trataría, en este último supuesto, de una reacción contra el supuesto etnocentrismo que ha supuesto la presencia de lo cristiano en la historia de la civilización occidental y un intento de ahondar en el proceso de secularización que ésta atraviesa en el transcurso de la modernidad.

e) La postura que en los últimos tiempos se presenta, más allá del multiculturalismo, como más adecuada para la comprensión del fenómeno de la diversidad cultural, es la que se conoce con el nombre de **interculturalidad**. No estamos sólo ante un tipo de respuesta a la presencia de inmigrantes en la escuela. Nos hallamos más bien ante una propuesta muy amplia, al abrigo de una noción polisémica que se interpreta todavía con distintos acentos y enfoques. Se presenta incluso, en muchos casos, como un nuevo modelo de escuela –"una escuela para todos"– que avanza sobre el modelo de la escuela comprensiva, e incluso se insinúa como una forma general de pensamiento y un nuevo paradigma para la educación[6].

---

[5] Si cada cultura se autojustifica, y no puede comprenderse y juzgarse cuando se pertenece a otra, no cabe un criterio único en virtud del cual se pueda juzgar de forma universal sobre la bondad o maldad de las manifestaciones culturales de los distintos grupos humanos. Dicho de otro modo, la cuestión acerca de la verdad, como acuerdo con lo real, ha sido excluida (García Amilburu, 1996, pp. 105-106).

[6] "La interculturalidad no se limita a descubrir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia; y es también una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque" (Leurin, 1987).

En este nuevo paradigma se verían implicadas, sin la suficiente claridad por el momento, y entre otras, cuestiones de fondo como los conceptos de cultura y de historia, los procesos de socialización, la relación entre la institución escolar y los fenómenos sociales, el desarrollo de la libertad individual, la noción de identidad, el fenómeno de la globalización, las estructuras económicas y políticas de poder, la propuesta por parte de algunos sectores de un modelo social evolucionista e igualitario, la posibilidad de apelar a la verdad, a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas como fundamento de la dignidad moral, la educación moral misma, los radicales de la sociabilidad y de la convivencia, las funciones y naturaleza de los currículos escolares, la enseñanza de la religión en los centros escolares, y la índole y el papel de los valores morales y sociales en la educación.

La educación intercultural apunta en todo caso a un cambio de actitudes, de respeto y apertura entre las personas, desde el reconocimiento de la diversidad de culturas y con vistas al encuentro y enriquecimiento mutuo entre ellas. No se trataría sólo de potenciar a las minorías que afluyen, sino de que las culturas de acogida modifiquen sus perspectivas y hagan posible la interacción a partir del reconocimiento de los valores propios y de los que aportan las personas que proceden de otras culturas. El modelo intercultural se asienta en el respeto a las minorías culturales y étnicas, pero creando además espacios más amplios de comprensión y de interacción para el enriquecimiento mutuo.

Se trataría de que tanto la población autóctona como las personas que afluyen conozcan –y, si es el caso, modifiquen– los estereotipos y prejuicios recíprocos, de que favorezcan el conocimiento y la estimación positiva y crítica de los valores y comportamientos propios y ajenos; que difundan la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo y de contribuir solidariamente a su logro evitando discriminaciones, promoviendo relaciones positivas, brindando oportunidades a las personas y colectivos más desfavorecidos económica y culturalmente. Se trata de que la escuela potencie los procesos de acogida, adaptación y socialización que están a su alcance.

4. El paradigma sociocrítico de la interculturalidad

El modelo de la escuela intercultural nace en cierto modo de la conciencia de que las posturas anteriormente descritas, a pesar de sus posibles aportaciones, son insuficientes para hacerse cargo del complejo momento social y educativo presente. Una sociedad multicultural sería un ámbito común en el que varias culturas se dan cita bajo una actitud compartida de respeto hacia las minorías, pero provocando la aparición de *grupos de identificación* basados en el hecho diferencial, lo que generaría una asimetría social entre las culturas y, con ella, estereotipos y actitudes de rechazo.

Suele señalarse a determinados movimientos sociales –asociaciones,

colectivos, ONGs, agentes socioeducativos, sindicatos, etc.- como los pioneros en el modelo de la educación intercultural. Entre muchos de ellos, asomados al sector educativo, predomina un *enfoque sociocrítico del currículo y de la educación* en su conjunto, y se propugna el igualitarismo, que incluye la igualdad entre todas las culturas, y que suele presentarse con el término *equidad*[7].

Para los seguidores de este enfoque, el descubrimiento de los valores que aportan otras culturas requiere el "desarme cultural", especialmente de la cultura mayoritaria que las recibe, y más en concreto de la cultura occidental "europea-norteamericana". Se busca acabar definitivamente con el etnocentrismo, promoviendo "la renuncia consciente y explícita a la propia 'seguridad' cultural, como única forma posible de ver y comprender el mundo. Este **desarme cultural** de la propia identidad es el único camino posible para recrearla y enriquecerla" (Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega, 1998, p. 108).

Reconocer y valorar positivamente las diferencias sólo cabe, para esta postura, desde la igualdad en las condiciones de acceso al escenario que hace posible dicho reconocimiento. La igualdad de oportunidades parte, por consiguiente, del reconocimiento del pluralismo cultural[8] y se vincula a la igualdad y la *simetría* de las culturas.

El respeto por la diversidad cultural se abre paso aquí, no sólo hacia el encuentro y el enriquecimiento mutuo de las culturas, sino que, según esta propuesta de interculturalidad, trasciende la cultura misma para incidir en la transformación de las condiciones y de las estructuras socioeconómicas, enfrentándose a las estructuras de poder que generan desigualdad, exclusión y discriminación. Se trata de implicar a la escuela en el proceso de construcción social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. En el trasfondo de esta posición, como ya se advirtió más arriba, se considera el conflicto como motor del cambio y -lejos de evitarlo o de buscar soluciones aparentes que mantienen o consolidan las diferencias de poder, generalmente a favor de la cultura mayoritaria y más poderosa- la interculturalidad, que viene a ser en cierto

---

[7] Una exposición clara y sintética de esta postura puede encontrarse, por ejemplo, en: Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega (1998). Quizás el autor de referencia más destacado, dentro de este enfoque, es Giroux (1992). A este respecto se insiste radicalmente en la "simetría cultural", más allá del mero reconocimiento de las diferencias entre culturas, propio del multiculturalismo y de una no bien definida interculturalidad: "La educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" (Etxeberria, 1992, p. 58).

[8] Más precisamente aún, se parte del reconocimiento de que nuestras sociedades occidentales son racistas y de que nuestros sistemas educativos son elementos reproductores de esta ideología. La tarea principal de la educación -y a eso apuntarían algunas reformas de los sistemas educativos- debería ser combatir contra dicha ideología (Muñoz, 2002, p. 51).

modo una nueva versión del pacifismo, promueve el avance histórico, junto con otros movimientos sociales como el feminismo o el ecologismo, hacia un modelo igualitario de sociedad y de humanidad. "Ningún modelo de pedagogía intercultural puede ser autoritario, militarista, desarrollista, *armonioso* o sexista"[9].

Esta versión radical o sociocrítica de la interculturalidad sostiene asimismo la necesidad de intervenir con las "mayorías" culturales lo mismo que con las "minorías", para que unas y otras confluyan en la construcción de una nueva realidad social. Conviene observar que la distinción entre "cultura mayoritaria" y "minoritaria" conlleva claras connotaciones dialécticas de opresión, caracterizándose en términos de poder.

El desarme cultural de las mayorías conllevaría el abandono de los estereotipos y prejuicios que originan modelos de imperialismo cultural, imposición y discriminación. Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura.

Se achaca aquella función impositiva a la pretensión de algunas culturas de ser portadoras de la verdad, lo que las convertiría en culturas superiores dentro de un esquema de confrontación de poder, y supondría una inadmisible forma de fundamentalismo y de *esencialización* de los rasgos culturales, que llevaría a la impenetrabilidad recíproca y a la tentación asimilacionista y de etnocentrismo. Frente a ello, se sostiene que las culturas son fuerzas o dispositivos de adaptación ante nuevas situaciones, dinamismos vivos que evolucionan y están llamados a la interacción[10]. El mero respeto no asegura el contacto y es además compatible con los guetos. El conflicto es el modo de entrar en relación y de construir conocimiento; y afrontar el conflicto de forma positiva es generar cambios para mejor, incrementos históricos.

---

[9] Aranguren Gonzalo y Sáenz Ortega (1998, p. 109). Subrayado de los autores. Con la expresión "armonioso" se refieren aquí a la posición que pretende evitar el conflicto como forma de relación entre ideas, posiciones y personas, y que con ello impide la confrontación dialéctica que provoca la transformación social. "Se trata, pues, terminan, de un proceso permanente que no concluye en el aula, sino que se amplía hacia la realidad, al tiempo que recibe el impulso y el trabajo de los movimientos sociales, las plataformas de solidaridad, las organizaciones no gubernamentales, etc., para orientarlo y darle unas bases conceptuales y estratégicas amplias y profundas" (p. 113).

[10] Se aprecia una aproximación a un modelo *evolucionista multilineal*, que sostiene la existencia de un proceso de adaptación por parte de todas las culturas, cada una de las cuales tendría su propio patrón de desarrollo, no comparable a los demás: las diferentes culturas serían el resultado de adaptaciones diferenciales ante contextos asimismo diferentes. Cada cultura es una forma particular de resolver determinados problemas también particulares. Todas las culturas serían en esto semejantes y acreedoras de una igualdad básica. Todas vendrían a tener el mismo valor como creación humana; ninguna sería superior o inferior de suyo. Ahora bien, las culturas interactúan entre sí, y del conflicto resultante surge una construcción superadora que significa un progreso dentro de la inmanencia del todo humano y vital, el cual vendría a ser el verdadero sujeto del cambio. Estamos ante una concepción holística de la realidad, en la que la totalidad es superior a la persona.

BEST COPY AVAILABLE

Las culturas estarían llamadas a un encuentro transformador en términos de igualdad y de simetría. Ninguna de ellas sería superior a ninguna otra por sí misma –en razón de sus valores y claves de comprensión y de orientación–. Ninguna tendría derecho a mostrarse como absoluta ni a proponer valores que lo fueran, sino que todas las culturas serían "relativas", en el sentido de que forman un todo integral, como una red de interacciones recíprocas. La interculturalidad, la educación para la paz y otros movimientos pedagógicos y sociales, como la promoción de nuevos derechos humanos –reproductivos, de opción sexual, etc.– y la sustentabilidad del desarrollo económico, serían los cauces para una adecuada regulación de los conflictos.

5. Hacia un modelo personalista de interculturalidad

La interdependencia creciente de los pueblos y el fenómeno de la globalización del conocimiento, de las tecnologías y de los procesos económicos, conducen de modo inexorable a una relación cada vez más amplia entre las diferentes culturas. Esta diversidad de culturas, fruto de las contingencias históricas y de la libertad humana, es una riqueza potencial; el que llegue a constituirse como una riqueza efectiva es en el fondo una tarea ética de gran calado, fruto y argumento del diálogo, la comprensión mutua y la corresponsabilidad. El diálogo se impone como cauce necesario de interacción entre las culturas; sin embargo, éste únicamente será posible si se comparten los mismos valores esenciales. El enriquecimiento intercultural sólo es viable y constructivo en un ámbito de valores universalmente compartidos. Ahora bien, es preciso advertir que sólo habrá verdadera universalidad si ésta se basa en el reconocimiento de la persona humana y de su dignidad constitutiva.

El modelo de la educación intercultural se ofrece como una oportunidad para reflexionar sobre lo que todos los seres humanos tienen en común, es decir su naturaleza constitutiva y su dignidad de personas, y de brindar con ello un fundamento sólido a los desafíos educativos que presenta el panorama de la globalización en el tercer milenio.

Para que se produzca un encuentro intercultural es preciso que las culturas no se conciban como compartimentos estancos, sino como lecturas de la realidad abiertas siempre a una mejor comprensión de ésta y, por lo tanto, "medibles" y evaluables por su hondura y por su adecuación a lo real; y de modo singular, por el grado en que hagan justicia al valor y dignidad del ser humano. No todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor[11]. Esto requiere, al mismo tiempo, la superación rotunda de toda

[11] ¿Se puede conceder el mismo valor (epistemológico) a las concepciones mágicas de ciertas culturas sobre la salud que a las científicas de otras sociedades? ¿Se ha de considerar equivalente (éticamente) la discriminación patente entre ambos sexos, propia de algunas culturas,

forma de relativismo cultural, y para ello hacen falta referentes "transculturales" o "metaculturales" de valor universal que puedan servir de criterio para un juicio sobre los diferentes elementos de las culturas. Lo contrario, educar sin un sistema de valores basado en la verdad sobre el ser humano y el orden real de las cosas, significa abandonar a las personas a la confusión moral, a la inseguridad existencial y al riesgo evidente de manipulación. Si no existe una verdad última, fundada en lo que las cosas y las personas son, las ideas y juicios humanos pueden ser instrumentalizados fácilmente para fines de poder. Si no se admite la existencia de unos elementos éticos objetivamente dignos de respeto, es imposible la convivencia, porque de nada sirve estar de acuerdo en las formas y procedimientos si no se está de acuerdo en los principios y justificaciones que sostienen y orientan la vida en común. Se acabará por acudir a la violencia.

Una cultura no es una configuración o una visión de la vida y del mundo construida de modo cerrado y autosuficiente; no es tampoco un sistema mejor o peor trabado de símbolos e interpretaciones dotado de valor meramente *sintáctico*, sin referencia ni contraste de significado con relación a algo externo a ella misma. Toda cultura es un modelo de representación *de la realidad*. Es una imagen existencial, humana, cargada de significados y de sentido. Para medirla, no basta con apreciar su trabazón y su coherencia, sino también su elevación moral, estética, epistemológica; es preciso discernir lo que en ella se afirma y se niega del ser humano, lo que en ella hay de verdad, de bien y de belleza.

No sería justo enjuiciar una cultura concreta desde fuera de ella misma, utilizando criterios de valoración pertenecientes a otra cultura concreta. Pero sí es posible que una cultura acceda a aspectos de la realidad que sobrepasan lo particular y lo histórico para situarse, lisa y llanamente, en el ámbito de lo verdadero, de lo justo y de lo legítimo porque acierta con lo real y con lo auténticamente humano; y, por ello, que lo que esa cultura aporta sea significativo para cada persona concreta lo mismo que para la humanidad en toda su extensión. Dicho de otro modo, a toda cultura, en la medida en que ofrece pretensiones de verdad, le es exigible acceder al ámbito de *lo universal*. Sus aportaciones válidas dejan de ser, de este modo, un mero *constructo*, y se convierten en un descubrimiento, en un hallazgo, pasando a ser patrimonio de todos los seres humanos y nunca "propiedad"

---

a la firme voluntad de igualar los derechos de los hombres y las mujeres característica de otras? O, en otra dirección, ¿es igualmente valioso el intenso sentimiento individualista generalizado en nuestras culturas occidentales que aquel otro más comunitario presente en otros grupos culturales? Dicho con otras palabras: la EI (educación intercultural) no sería coherente con su filosofía básica si en la práctica escolar quisiera incluir en el currículo el máximo de elementos culturales, con el simple argumento de que son valiosos porque son diferentes" (Generalitat de Catalunya, 1996, p. 16). Traducción nuestra.

exclusiva de una concreta tradición o grupo de individuos[12]. Una cultura no es un absoluto, pero puede ser cauce hacia lo absoluto, ámbito de adquisiciones y logros metaculturales. Las distintas tradiciones culturales han hecho aportaciones diversas a lo largo de la historia al caudal común de la sabiduría humana accediendo al ámbito de los valores universales.

En la medida en que todas las culturas ofrecen una visión de la realidad, y se refieren de algún modo a *lo mismo*, cabe establecer formas de entendimiento y de interacción recíprocas. Y también de contraste y comparación entre ellas. Sólo es posible el encuentro de culturas, el diálogo intercultural verdadero, sobre la base de unos valores universales compartidos.

Pero hay que hacer patente la existencia de *algo universalmente válido* para todos los hombres y pueblos, que es lo que da sentido y permite la comunicación entre las culturas. Es perfectamente compatible sostener la validez universal de unos principios éticos y al mismo tiempo una legítima divergencia entre culturas, abiertas, no obstante, a una comprensión y a un acercamiento mutuo. Lo único que puede satisfacer esta doble exigencia es la verdad común acerca de lo humano y el respeto a la libertad de una conciencia que pueda vincularse a la verdad, ya que no es posible un progreso auténtico sin el respeto del derecho originario de todo ser humano a conocer la verdad y a vivir de acuerdo con ella.

Una cultura se mide por lo que aporta al mejor conocimiento del ser humano y de la vida, y a su elevación. Es culturalmente más valioso lo que de modo efectivo contribuye a que el ser humano sea más humano y el mundo más habitable para todos los hombres y mujeres.

Las exigencias relativas a la dignidad de la persona humana, y los derechos humanos fundamentales consiguientes, configuran un orden de principios y valores morales de alcance universal que permiten –aunque en la práctica esto sólo pueda alcanzarse con gran dificultad[13]– mantener por una parte la propia identidad cultural, entendida como una lectura abierta de lo real y de lo humano, y, por otra, lo que es imprescindible para elevarse a una dimensión universal y a un espacio de convivencia regulado por el Derecho. También es el referente que marca límites a la tolerancia con respecto a las costumbres de unos y de otros.

---

[12] En esto se diferencia la cultura de la ideología. Esta última no es una mera representación intelectual o racional acerca de la realidad y del mundo, sino un sistema de representaciones que buscan su autoimposición efectiva; brota, no de una búsqueda de la verdad, sino de una voluntad de poder. Entre las ideologías sólo cabe el conflicto, nunca el encuentro enriquecedor del diálogo y la búsqueda compartida de la verdad. Las ideologías son "condiciones de eficacia impuestas por el deseo de poder y, por ello, eficaces de suyo" (Volkmann-Schluck, 1967, p. 108).

[13] No se nos escapa el hecho de la grave "crisis de identidad" por la que atraviesa el mundo occidental en los dos últimos siglos, que reclama un redescubrimiento de sus raíces espirituales y éticas, puestas bajo sospecha por una gigantesca crisis de la razón (Berciano Villalibre, 1998; González, 1999).

No es acertado entender la interculturalidad como una exigencia de simetría a ultranza o como un sincretismo cultural, en los que no existen referentes comunes fundamentales –como los contenidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*[14]–, o en los que para aceptar las posturas culturales ajenas es preciso renunciar a principios y convicciones esenciales de la propia cultura, sin tener en cuenta si con ello se hace justicia a la verdad sobre el valor de las cosas y de lo humano. Porque no todas las culturas valoran siempre de modo adecuado al ser humano.

Sin pretender una asimilación cultural fruto de una posición de privilegio, es preciso que unos y otros se esfuercen por asumir los elementos fundamentales de la dignidad de la persona humana, base de toda convivencia fecunda, y con ellos los aspectos positivos y valiosos que aportan todas las culturas. No se trata de promover una suerte de hibridación cultural por yuxtaposición y mezcla de valores y mentalidades, sino el conocimiento concorde, la comprensión y el enriquecimiento mutuo mediante experiencias y aprendizajes basados en lo mejor de cada cultura, tomando como metro común la dignidad innegociable de toda persona humana. Por así decirlo, se trata de promover situaciones sociales y modos de comprensión donde la identidad fundamental sea la humana, y las demás características individuales y culturales, tanto las autóctonas como las foráneas, se atengan a las exigencias éticas derivadas de la dignidad personal y de los derechos humanos.

Justamente porque se fundamenta en esa dignidad inalienable, es posible el reconocimiento de una plena igualdad de derechos y deberes fundamentales para todos, con independencia de su origen, de su etnia y de su situación económica, entre otros aspectos. En este marco se hace posible el respeto a la diferencia, bajo el compromiso de construir una sociedad abierta y fundada sobre los derechos fundamentales de toda persona humana. La educación intercultural, en consecuencia, se planteará como objetivo primero el reconocimiento y aprecio de la dignidad personal y de sus exigencias universales y concretas, de la libertad de conciencia, de la solidaridad y el respeto mutuo y de la corresponsabilidad de las distintas comunidades.

Es preciso que los ciudadanos que acogen y los que llegan como emigrantes, conozcan y discieman las convicciones, los usos y la mentalidad de *los otros*. El encuentro y el diálogo deben buscar el mejor conocimiento mutuo, la colaboración en las tareas que implica la convivencia y la búsqueda común de los fines que dan sentido a la vida social que se

[14] Desde los sufrimientos de la guerra, con sus hondas laceraciones, y tras los agravios cometidos contra la dignidad del hombre y de los pueblos, la humanidad se unió para afirmar "el valor de la persona humana" –como dice la *Carta de las Naciones Unidas* en su Introducción– en el respeto y la tutela que le son debidos.

comparte; pero también se exige buscar la ayuda recíproca para alcanzar una visión más honda y rica de la naturaleza humana. Es preciso trabajar para configurar modos de organización, estrategias pedagógicas y valores de sentido que unos y otros puedan promover y compartir juntos; y para mantener la propia identidad en el seno de una sociedad plural, enriqueciéndola con lo más valioso de quienes participan en el mismo ámbito de convivencia.

La escuela intercultural es una escuela que se sitúa en el seno de una sociedad plural, fomentando una cultura de la paz, un modo de ver a las personas, las cosas y los acontecimientos que permita afrontar y resolver los conflictos y las diferencias por medio de la participación y la negociación, ayudando a cada uno a ponerse en el lugar de los otros, y detectando la raíz de esos conflictos para abordarlos desde ésta y, si es posible, para evitarlos.

La escuela intercultural ha de plantearse entre otros principios y finalidades:

- *El cultivo de actitudes positivas:* eliminación de prejuicios, respetar y tolerar formas diferentes de entender la vida, valorar las posibles aportaciones históricas y culturales de otros grupos humanos, apertura a la incorporación de elementos positivos de otras culturas, empatía...
- *Cuidar y mejorar el autoconcepto* personal, cultural y académico de los alumnos, especialmente de los foráneos: acoger y aceptar a todos los alumnos de forma incondicional como personas, favorecer la seguridad socioafectiva de quienes se saben miembros de un grupo cultural determinado, resaltar los puntos fuertes de la personalidad de los alumnos procedentes de otras tradiciones y culturas, estimular la participación escolar de todos los alumnos evitando toda marginación, introducir en los currículos y en las actividades del centro aspectos de las tradiciones foráneas...
- *Facilitar y potenciar la convivencia y la cooperación* entre los alumnos de diferentes culturas: estimular aprendizajes y juegos cooperativos, potenciar el contacto amistoso y la integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica escolar, facilitar la resolución positiva de conflictos...
- *Fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso al currículo y en su desarrollo:* realizar adaptaciones curriculares estimulantes, fomentar el aprendizaje significativo partiendo de centros de interés compartidos, evaluar de manera diferenciada, manifestar expectativas positivas acerca de las posibilidades y competencias del alumnado minoritario...
- *Estimular la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa* en la acogida y en el desarrollo de una educación integradora: instando a las familias a que colaboren en actividades y actitudes favorables a la integración de los alumnos inmigrantes y de sus familias, facilitando la inserción socioafectiva de éstas, desarrollando planes de acogida y asumiendo tareas de apoyo complementarias, colaborando en la

promoción y mejora de la imagen y la realidad del centro educativo, en la eliminación de estereotipos discriminadores, en el compromiso con los derechos de las personas...

En última instancia, la verdadera interculturalidad habrá de consolidarse como un modelo capaz de fundar la voluntad de integración y de aceptación recíproca entre miembros de diferentes culturas, haciendo así posible una convivencia enriquecedora y un desarrollo humano integral, y promoviendo una cultura de la paz y la corresponsabilidad.

Pero fundar este modelo de convivencia requiere aprender a ver en los otros el rostro de la persona humana. Importa el valor inmediato, tangible, de las personas concretas. De cada una. La educación intercultural que quiera ser verdadera educación y no mera ideología ha de fundarse sobre la conciencia de que cada persona es importante. ■

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (2001). *Thesaurus of Psychological Index Terms*. Washington, DC: American Psychological Association (AMA).
- Aranguren Gonzalo, L.A. y Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya-Alauda.
- Asunción-Lande, N.C. (1988). Comunicación Intercultural. En C. Fernández Collado y Dahnke Gordon L. (Eds.): *La comunicación humana* (pp. 177-197). México: MacGraw-Hill.
- Berciano Villalibre, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Etxeberria, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, tomo I (pp. 39-66). Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1996). *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del curriculum*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Giroux, H.A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- González, A.M. (1999). *Expertos en sobrevivir*. Pamplona: Eunsa.
- Jiménez Abad, A. (2001). La LOGSE, una ley para la igualdad. *Cuadernos de Pensamiento, 14*, pp. 211-223. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Jordán, J.A. (1994). *La Escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Leurin, M. (1987). *Multicultural Education within European traditions*. En M. Galton y A. Bliyh (Eds.), *Handbook of Primary Education in Europa* (pp. 354-368). London: Fulton Pb. Council of Europa.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En A. C. del Canto, R. Cleminson, A. J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (Coords.), *La educación intercultural: un reto en el presente de Europa* (pp. 47-53). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Sánchez Cámara, I. (2002). Multiculturalismo contra integración, [versión electrónica]. ABC Digital. Disponible: http://www.abc.es/ [2002, febrero].
- Verma, G. K. (1984). Educación multicultural: problemas de la investigación. En T. Husén y S. Opper (Eds.): *Educación multicultural y multilingüe* (pp. 134-140). Madrid: Narcea.
- Volkmann-Schluck, K.H. (1967). *Introducción al pensamiento filosófico*. Madrid: Gredos.

Dimensions of intercultural education in the twenty-first century

LA SOCIEDAD EUROPEA ES UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL, Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES TANTO UNA NECESIDAD COMO UN DEBER. EL RETO CONSISTE EN BUSCAR FORMAS REALISTAS DE PROMOVER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA GRAN PARTE DEL PENSAMIENTO SOBRE ESTE TEMA SE ENTIENDE EN EL CONTEXTO DE LOS CONCEPTOS DEL HUMANISMO LIBERAL, UNA EXTENSIÓN LÓGICA DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE PROCLAMADOS EN LA ILUSTRACIÓN: SE PROCEDE DESDE LA LIBERTAD E IGUALDAD DE LOS INDIVIDUOS A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN DE TODAS LAS CULTURAS Y TODOS LOS GRUPOS, Y FINALMENTE A LA NOCIÓN DE LA IGUALDAD DE TODAS LAS CULTURAS. NO OBSTANTE, LAS SOLUCIONES LIBERALES QUE ENGENDRÓ ESTE PLANTEAMIENTO PARECEN INSUFICIENTES, PORQUE NO TIENEN EN CUENTA LA PERSONA HUMANA, SU PSICOLOGÍA PARTICULAR, O LA INFLUENCIA TRANSCENDENTAL DE LAS CULTURAS EN LAS QUE NACEN ESTAS PERSONAS. ES SIGNIFICATIVO QUE LAS SOLUCIONES QUE SURGEN EN LA POSMODERNIDAD VUELVEN A LA PERSONA, ABORDANDO CUESTIONES DE NATURALEZA AFECTIVA: LA RELACIÓN CON LA ALTERIDAD, LA AUTOESTIMA Y LA EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES. EL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SOLO PUEDE REALIZARSE SI SE RESUELVEN ESTAS CUESTIONES. DESDE UNA BASE DE AUTOESTIMA Y VALORES SÓLIDOS, LAS PERSONAS PODRÁN SALIR A LA SOCIEDAD PARA NO SOLO VIVIR LA AUSENCIA DE PREJUICIOS, SINO LA SOLIDARIDAD CON LOS DEMÁS. EN ESTA PERSPECTIVA, LOS COLEGIOS CON IDEARIO RELIGIOSO PUEDEN REALIZAR UNA APORTACIÓN POSITIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, SI ENFOCAN EL TEMA CON REALISMO Y CONFIANZA.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL, AUTOESTIMA, VIRTUDES, COLEGIOS RELIGIOSOS.

THE MULTICULTURAL SOCIETY IS ALREADY A FACT, AND INTERCULTURAL EDUCATION IS BOTH A PRAGMATIC NECESSITY AND A MORAL DUTY. THE CHALLENGE IS TO FIND WAYS OF PROMOTING INTERCULTURAL EDUCATION IN PRACTICE. MUCH EARLIER DISCUSSION OF THIS ISSUE SHOULD BE SEEN AGAINST THE BACKGROUND OF LIBERAL HUMANIST CONCEPTS, A LOGICAL EXTENSION OF THE RIGHTS OF MAN

Nb004

Ruth Breeze

Directora del Instituto de Idiomas.
Universidad de Navarra
rbreeze@unav.es

PROCLAIMED AT THE ENLIGHTENMENT, MOVING FROM INDIVIDUAL LIBERTÉ AND ÉGALITÉ TO THE FREEDOM OF EXPRESSION OF DIFFERENT GROUPS AND CULTURES, AND ULTIMATELY TO A NOTION OF THE EQUALITY OF ALL CULTURES. HOWEVER, THE LIBERAL SOLUTIONS WHICH THIS APPROACH ENGENDERED SEEM NOW TO HAVE WORN SOMEWHAT THIN AS THEY DO NOT TAKE INTO ACCOUNT THE HUMAN PERSON, HIS OR HER INDIVIDUAL PSYCHOLOGY, OR THE ALL-PERVASIVE NATURE OF THE CULTURES INTO WHICH HE OR SHE HAS BEEN BORN. IT IS SIGNIFICANT THAT THE POSTMODERN SOLUTIONS TO THE PROBLEMS OF MULTICULTURALISM RETREAT BACK INTO THE PERSON, DEALING WITH QUESTIONS OF AN AFFECTIVE NATURE, THE RELATIONSHIP TO OTHERNESS, SELF-ESTEEM AND THE EDUCATION OF VIRTUES. ONLY IF THESE ISSUES ARE SATISFACTORILY RESOLVED CAN THE PROJECT OF INTERCULTURAL EDUCATION BE CARRIED FORWARD. FROM THE BASE OF SELF-ESTEEM AND SOLID VALUES, PEOPLE WILL BE CAPABLE OF GOING OUT INTO SOCIETY TO LIVE OUT NOT JUST AN ABSENCE OF PREJUDICE, BUT A POSITIVE SOLIDARITY WITH OTHERS. IN THIS PERSPECTIVE, SCHOOLS WITH RELIGIOUS COMMITMENTS HAVE A POSITIVE CONTRIBUTION TO MAKE TO INTERCULTURAL EDUCATION, PROVIDING THEY APPROACH THE QUESTION WITH REALISM AND TRUST.

KEYWORDS: INTERCULTURAL EDUCATION, SELF-ESTEEM, VIRTUES, DENOMINATIONAL SCHOOLS.

THE PURPOSE OF THE PRESENT paper is to explain why I consider that intercultural education is necessary, and to discuss the implications of this, including the difficulties of putting it into practice.

One straightforward argument for intercultural education is that it is not simply one option among many: it is a practical necessity. We can no longer choose whether or not we desire to live in a multicultural society: in Europe, such a society is all around us. Moreover, even if we do happen to live in a fairly homogenous enclave, modern communications mean that we are inevitably in much closer contact with people from different cultural backgrounds than our ancestors ever were. One of the principal tasks facing education in the modern era has been to respond appropriately to social change; and today, one of the greatest changes taking place in many European countries is the transition from a fairly stable monoculture neatly packed within a nation-state, to a situation in which two or more cultures live side by side in the same geographical area, often in situations of inequality, while at the same time, the population of the developed world is becoming increasingly nomadic.

At this point, it is important to emphasise that European countries differ greatly in their self-image and self-understanding from countries such as the USA, where everyone is an immigrant, and a degree of unity is achieved through the Constitution and by educating people to be "American". In

Europe, land, religion, race, language, culture and customs are often so tightly bound up together that people are unable to distinguish one element from another[1]. However, we also know that these very European cultures, which seem so monolithic, have evolved over time and will continue to evolve. One of the factors that will trigger the new cultural forms of the next few decades will be the influx of large groups of people from poorer countries, who bring with them different religions, languages, customs, and so on. These people and, above all, their children will have to decide what to keep and what to abandon, how far they can or should assimilate. Meanwhile, their host countries will have to determine how far these groups will be accommodated, helped to preserve their culture, or encouraged to assimilate. Just as education has both adapted to and, to some extent, propelled, social change in the areas of increasing social equality, the changing workplace, and the role of women in society, education will also be one of the most important arenas in which the drama of multiculturalism will be played out.

Although I feel that the major argument for intercultural education is that the multicultural society is already here, and probably here to stay, and that education has to respond to reality by opening up the way to communication between people of different cultures (hence "intercultural" rather than "multicultural" education), there is another way of looking at the issue which may seem to provide a simpler solution. This alternative argument takes the mainstream culture of a country to be the desirable culture for that country, and all other cultures present to be inferior in that context. The logical consequence of this is that all children, including immigrants, should be educated in the monoculture, in the hope that inconvenient differences will be obliterated in the upcoming generation. Although current in the past, this argument has fallen out of favour in democratic states, partly because of the general liberal desire not to impose more than is prescribed by law, and partly because of the pressure from minority groups who claim the right to practise their traditions, religion and so on freely[2]. In some sense, the liberal state which is committed to freedom of religious expression, freedom of speech, and so on, is duty bound to allow its citizens to practise the religion they wish, eat what they like, wear what they like, and so on, within the limits of the law[3].

---

[1] For a discussion of the typology of multicultural situations in the world today see Musolff (2001).

[2] For a more detailed analysis of the recent developments in multiculturalism, see Allemann-Ghionda (2001).

[3] In Great Britain it is difficult for a Roman Catholic to argue against multiculturalism, because one of the first great liberal reforms allowing members of a non-mainstream cultural group to practise publicly, educate their children in their own religion and take a full part in public life was the Emancipation Act of 1829. Sadly, social prejudice took much longer to disappear. Curiously enough, much of the vocabulary all too frequently used today in the context of the Muslim world

We have seen that the multicultural society is already a fact, and that intercultural education is both a pragmatic necessity and a moral duty. However, this is only the beginning. The real challenge is to see how intercultural education can be put into practice. Several models have been proposed, from the somewhat static antiracist approaches of the 1960s and 1970s, to the more dynamic critical pedagogies which imply that society as a whole must be transformed (Prats, 2001 and Siraj-Blatchford, 1995). The intellectual background to the situation is complex. The notion of multiculturalism is itself a liberal humanist concept, a logical extension of the rights of man proclaimed at the Enlightenment. From individual *liberté* and *egalité* we moved to the freedom of expression of different groups and cultures, and ultimately to a somewhat vague notion of the equality of all cultures (Prats, 2001). However, the liberal solutions seem now to have worn rather thin. The anti-racist education of the 1960s and 1970s, rather like its anti-sexist counterpart, has proved unsatisfactory: these dry, cerebral solutions look excellent on paper, but they do not take into account the human person, his or her individual psychology, or the all-pervasive nature of the cultures into which he or she has been born. Our understanding of cultural diversity has now deepened to take account of cultural specificity, socioeconomic factors affecting families, gender variables, and the emotional and cognitive characteristics of individual people (Allemann-Ghionda, 2001). It is interesting that the postmodern solutions to the problems of multiculturalism retreat back from the social structures into the person, dealing with questions of an affective nature, the relationship to otherness, self-esteem and the education of virtues. Only if these issues are satisfactorily resolved can the project of intercultural education be carried forward. From the base of self-esteem and solid values, people will then be capable of going out into society to live out not just an absence of prejudice, but a positive solidarity with others.

But this itself begs a further question. To be strong, to have healthy self-esteem, one has to feel confident and valued in one's own culture. Only then can one reach out to people from other cultures and learn positively from that experience. Moreover, the situation is still more complex, for as Molinos (2003) says, contact with other cultures offers a wonderful opportunity for enrichment and growth, but for this to be possible, the child must first have absorbed the values and symbolic system of his or her own culture, and secondly, must feel accepted in his or her desire to open up to the other culture-accepted, that is, both by his or her own group, and by the group he or she wishes to encounter.

(intransigent, inflexible, dogmatic, refusal to adapt, unreasonable, have too many children, etc.) is highly reminiscent of the terminology used in Britain up to the present day to describe Roman Catholics.

The complexity of this problem is heightened still further by the fact that our own culture is in a state of crisis, *not* principally because of immigration, but because of the collapse of our traditional system of values, probably as a result of the rapid changes that have accompanied enormous economic growth since the Industrial Revolution. Whatever the ultimate reason for this, it is true to say that western Europe is increasingly abandoning its own cultural and religious heritage in favour of the values of the marketplace, to the extent that almost every area of human life is now conceptualised in terms of the consumer values of "choice", "value for money" and "throw away and replace". Against this panorama, there is a real danger that the deep values in our own culture, and in the other ancient cultures of the world, will be forgotten as the multicultural society is conceived of crassly as a kind of relativist cultural hypermarket in which people choose the trolley-full of values that suit them at that moment. In this case, the problem of multiculturalism is superficially resolved, because all the different groups in a particular society become more and more similar in their surface features, and the deeper values and beliefs which create differences between them are trivialised as a kind of "consumer choice" which is no more significant than the colour of one's car (Rieff, 1993-94).

For people with strongly held moral or religious beliefs, this kind of relativism is unacceptable. But I would argue that it is particularly damaging for people who do not have a deep or transcendent culture, as it seems to preclude the necessity for such a culture by claiming that all is surface[4]. In fact, this kind of cultural relativism falls into the postmodern trap of losing sight of the person that is at the core of all his or her subjectivities. It is that person that we need to encounter in education, if we are to be successful in helping our students to grow consistently in values, to develop a moral sense, and to find a meaning in life that goes beyond the surfaces. The problem is that secular states and their national education ministries are not particularly well equipped to deal with this kind of issue, precisely because the mainstream cultures which they still more or less embody are in crisis[5]. It is probably true to say that the greatest hope for intercultural education lies, curiously enough, in the sector of religious schools. This kind of education, with its coherent moral and spiritual preparation, its rounded consideration of the human person, and its culture of respect for people who do not share all of its values, is in a position genuinely to equip

[4] "Mass culture does not provide a vehicle for mutual understanding (...) for true intercultural learning to take place, the participants must be capable of cultural discourse in which they can learn something about each other without necessarily reaching consensus, and this is not possible if they are not capable of contemplation" Musolff (2001).

[5] See Fleck (2001), for a discussion of the problem concerning the teaching of religion in Spanish schools.

students for an encounter with other cultures[6]. Religious schooling has sometimes been depicted as a manifestation of siege cultures (Bash, 2001); but this ought not to be the case. A proper grounding in one's own culture does not mean that one is rendered incapable of relating to people with different cultural roots[7]. We should not lose hope that intercultural education on the deeper level is possible. When Pope John Paul II meets Muslim, Buddhist and Jewish leaders, he does not let discussions slide into a morass of superficial relativism. He is fully aware that the time is now ripe for the world's religions to find ways of communicating peacefully and fruitfully: communicating, that is, on the highest level rather than the lowest (John Paul II, 1994).

Regarding the concrete situation of immigrant children, who are often both culturally and economically underprivileged, it is important for their host country to offer them specialised help of many different kinds, and to allow immigrant parents a particular role in determining the way these children are educated (Delpit, 1988). It would be wrong to alienate these parents at the first misunderstanding, and therefore cut off the only possibility of communication. Poor people with a lower level of education are bound to be defensive: in many cases their decision to move to another country to make a living was not a free and informed one in the sense that we would understand, and their arrival is usually followed by shocks and disappointment. It is the duty of the host country, which needs these people for the labour market, to do what it can to achieve social harmony. This may mean "imposing" the values of tolerance and respect, which tend to be most characteristic of a post-Christian liberal culture. However, there are very few values or social norms which can be imposed. As I said earlier, multiculturalism is a fact of life, and there is no way in which democratic states can change this situation.

To conclude, I would like to say that the future is uncertain, and there will no doubt be loss as well as gain. It is precisely for this reason that we have to make our children strong in themselves, so that when they encounter people who think differently they find themselves enriched rather than threatened. ■

[6] On the values needed for intercultural living to foment understanding and solidarity see Prats, 2001. For detailed discussion of the students' psychological needs see González Torres (2001).

[7] For a discussion of the situation of Muslim schools for girls see Weiner (1985), Brah (1992, 1993), Khanum (1995) and Parker-Jenkins et al. (1999). For examples of ways in which cultural bridging can be achieved in an educational context, see Stredder, 1995.

REFERENCES

Allemann-Ghionda, C. (2001). On relating to cultural otherness and the integration of sociocultural and linguistic diversity. *European Education*, *33*(3), 19-28.

Bash, L. (2001). Siege cultures and the mythology of nationhood: the implications for the maturation of education systems, [electronic version]. Intercultural Education, *12*(1). Available: bhw3&referrer=parent&backto=journal,8,12;linkingpublicationresults,1,1 [2003, March].

Brah, A. (1992) Women of South Asian origin in Britain: issues and concerns. *South Asian Research 7*(1), 39-54.

Brah, A. (1993). 'Race' and culture in the gendering of labor markets: South Asian young Muslim women in the labor market. *New Community*, *19*(3), 441-458.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, *58*(3), 280-298.

Fleck, M. (2001). Diálogo interreligioso y escuela. In M. Martínez. and C. Bujons (Eds.), *Un lugar llamado escuela* (pp. 174-227). Barcelona: Ariel.

González Torres, C. (2001). Las concepciones psicológicas del yo en la postmodernidad: implicaciones para la educación moral y cívica. In C. Naval and C. Urpi (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 41-78). Pamplona: EUNSA.

John Paul II (1994). *Cruzando el umbral de la esperanza*. Barcelona: Plaza y Janés.

Khanum, S. (1995). Education and the Muslim girl. In M. Blair and J. Holland (Eds.), *Identity and diversity. Gender and the experience of education* (pp. 279-288). Clevedon: Multilingual Matters.

Molinos Tejada, M.C. (2003) La escolarización del niño inmigrante. In E. Banús (Ed.), *La inmigración, desafío y oportunidad para Europa* (pp. 139-164). Pamplona: EUNSA.

Musolff, H. U. (2001). Multiculturalism as a pedagogical problem. *European Education*, *33*(3), 5-18.

Parker-Jenkins, M., Hartas, D., Irving, B. and Barker, V. (1999) Inclusion, exclusion and cultural awareness: career services supporting the career aspirations of Muslim girls. *European Educational Researcher*, *5*(2), 5-16.

Prats, E. (2001). Racismo, culturas y escuela. In M. Martínez and C. Bujons (Eds.), *Un lugar llamado escuela* (pp. 127-174). Barcelona: Ariel.

Rieff, D. (1993-94). A global attitude? *World Policy Journal*, *10*(4), 73-81.

Siraj-Blatchford, I. (1995). Racialised and gendered discourses in teacher education. In L. Dawtrey, J. Holland and M. Hammer (Eds.), *Equality and inequality in education policy* (pp. 242-259). Clevedon: Multilingual Matters.

Stredder, K. (1999). Cultural bridging and children's learning. In P. Murphy (Ed.), *Learners, learning and assessment* (pp. 290-304). London: Paul Chapman Publishing.

Weiner, G. (1985). *Just a bunch of girls*. Milton Keynes: Open University Press.

BEST COPY AVAILABLE

La familia como escenario para transgredir el racismo

En la confluencia de culturas y de modos de vida diversos, el racismo aparece como la patología social más grave que las sociedades actuales deben saber resolver. Asimismo, la familia es el máximo exponente de la realidad transcultural y del cruce de culturas; de hecho, toda familia se organiza inicialmente a partir de la "co-incidencia" de proyectos de vida, con objetivos y valores básicos también coincidentes, pero muy a menudo divergentes en sus prácticas concretas. Esta comunicación parte de un análisis de la familia en la realidad social diversa y plural en que nos movemos y propone una serie de medidas para que la familia sea escenario de aprendizaje y de gestión de los valores para transgredir el racismo.

palabras clave: familia, racismo, intercambio cultural, democracia.

In the present context of intercultural exchange, racism signifies a central social pathology and the most serious challenge of our societies. The family is the best exponent of cross-cultural reality. In fact, all the families arise from the "encounter" of two projects of life, with analogous goals and values of basic level, but also discrepant about the usual practices of those goals and values. This work describes the family in the present context (plural and democratic context) and proposes several suggestions about the family as the place for learning and management of values in order to transgress racism.

keywords: family, racism, intercultural exchange, democracy.

Nc004

Enric Prats Gil

Profesor de
Educación Multicultural.
Universidad de Barcelona
eprats@d5.ub.es

1. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por la coexistencia de modelos de vida diversos que se publicitan en espacios abiertos de manera cada vez más extenuante. Este encuentro entre lo diverso, acostumbramos a positivarlo y a enfocarlo como fuente de riqueza y sobre todo de progreso, como no

podría ser de otro modo, pero puede ocultarnos una de las patologías más cruentas que toda sociedad debe saber encarar. El racismo, como enfermedad social, surge cuando falla la gestión de lo diverso, de lo antagónico; la no aceptación de la diferencia y de la discrepancia es la fuente que alimenta los diversos focos donde surge el racismo y sus derivados: xenofobia, heterofobia, aporofobia, etc.

En este mismo contexto diverso y variado, la familia, como agente social de primer orden, no se puede escapar de esta afirmación y, de hecho, la familia representa por sí misma un exponente de la transculturalidad: esa situación donde se llega a sintetizar en un nuevo individuo los (a priori dos) proyectos de vida que dan razón a la familia primigenia. En otras palabras, debemos enfocar la familia como el espacio privado que, en su creación, reúne dos enfoques vitales, a partir de la "co-incidencia" de esos proyectos de vida, con objetivos y valores básicos también coincidentes, pero muy a menudo divergentes en sus prácticas concretas, en sus micropolíticas cotidianas.

La familia, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, significa el espacio privado legitimado para transmitir un modelo de vida a partir de la integración de dos (o más) opciones que han seguido un recorrido más o menos largo y que, en la mayoría de casos, han sido "bendecidos" por el resto de la comunidad social. Así, la legitimación educativa de la familia está fuera de toda duda, aunque quepa aceptar ciertas reticencias acerca de la capacidad real de padres y madres de carne y hueso para llevar a cabo esa tarea. Así las cosas, la familia, como espacio privado, se enfrenta y se dirige a un espacio público donde se concretará aquel modelo de vida sintetizado y nuevo: me refiero al nuevo individuo, nacido y/o acogido en un seno familiar, y que es "puesto en sociedad" para que ejerza su papel de manera autónoma y responsable.

En esta gestión pedagógica, la familia debe asumir un papel preeminente para abordar la problemática derivada del racismo a escala social; no se trata de trasladar la multiculturalidad a las familias, pretensión que podría rozar el absurdo, sino de capacitar a responsables familiares con aquellas herramientas que les permitan abordar un tratamiento de los asuntos públicos en los escenarios que les son propios. Evidentemente, todo lo relacionado con el racismo, con esa carga emocional que se dirige a la barrera de la sensibilidad moral de los individuos, es un buen ítem de tratamiento en el contexto familiar.

El trato mediático de lo "extranjero" determina la percepción del espectador y fomenta la absolutización del fenómeno, lo cual nos puede llevar a considerar que todas las migraciones humanas son iguales y que siempre se han realizado con la misma intensidad y la misma tensión. Los actuales movimientos migratorios son una de las consecuencias de la mundialización de la economía, es cierto, pero también de la internacionalización de las comunicaciones y de los mecanismos políticos internacionalizados, aspectos nuevos que conviene tener presentes en el análisis de las migraciones modernas.

En palabras de Todd, "la inmigración hace estallar el mito de una convergencia cultural que derivaría naturalmente del proceso tecnológico" (Todd, 1994, p. 383). No debe ser extraño que nos planteemos la relación directa entre mundialización de las relaciones humanas (en los ámbitos ideológico, político y económico) y racismo, promovido por la movilidad funcional, geográfica y hasta virtual propias de nuestro tiempo.

Con mayor motivo cabe afirmar que la familia aparece como aquel espacio privado donde es posible (aunque no siempre sea así) aprender a cuestionar lo público; exactamente lo contrario o lo complementario que la escuela, como institución educativa formal, que supone el espacio público donde es posible (aunque no siempre sea así) aprender a gestionar los distintos espacios privados, que aportan alumnos y alumnas, procedentes de su mundo íntimo.

2. La familia actual

Diversos son los análisis que podemos hacer acerca de la familia y muchos son los especialistas que, lejos de pronosticar su desaparición, plantean la necesidad de una renegociación de roles internos y de funciones externas.

En esta línea, se puede afirmar que la familia[1] es el espacio primario de acogida donde se empiezan a gestionar los valores y, sobre todo, nociones como libertad e igualdad, piezas claves a partir de las cuales se construirá todo el entramado de valores y actitudes.

En síntesis, las preguntas sobre la crisis y el futuro de la familia se asocian con observaciones como las siguientes:

a) Reducción del número de miembros del núcleo familiar por descenso del número de hijos por mujer y por la no presencia de más de dos generaciones en un mismo núcleo familiar.
b) Incremento de la intervención de la mujer en la esfera pública: aumento de las mujeres que trabajan fuera de casa; presencia en puestos de poder, etc.
c) Aumento del número de familias monoparentales y de personas que viven solas.
d) Emancipación de los hijos a una edad más tardía.
e) Disminución de los matrimonios y aumento de las separaciones; reconocimiento legal de las parejas de hecho.
f) Planificación familiar y de la reproducción gracias a la aparición de nuevos procedimientos de fecundación asistida.

Todo ello pone de manifiesto que la crisis de la familia tiene dos consecuencias directas:

[1] Algunas reflexiones aquí apuntadas están esbozadas en Prats (2001).

- en la esfera privada, obliga a renegociar los roles de cada miembro de la unidad familiar por decadencia de la jerarquía y la autoridad paterna;
- en la esfera pública, se exige una revisión de la función que ejerce la familia en el contexto social actual.

Seguramente en este mismo sentido, Prost afirma que "la familia que funcionaba ayer como la célula básica de la sociedad y se apoyaba en parte sobre normas de comportamiento transportables a las relaciones extrafamiliares (la pulcritud, la obediencia, el silencio, etc.) apunta hoy a facilitar la emancipación de sus miembros" (Prost, 1985, p. 36).

Esta emancipación, a pesar de que canaliza la vocación pública del individuo, corre paralela a la generalización de un modelo liberal que obliga a saber diferenciar, en el espacio público, el ideal de felicidad que ofrece cada espacio privado, tarea que la escuela debe asumir como primordial en sus proyectos.

Pero hoy ningún modelo de familia puede –ni está en condiciones de– pretender que su ideal de vida buena y sus valores se vean reflejados miméticamente en las instituciones de la esfera pública, como la escuela, y todavía menos, que estas instituciones defiendan escalas o matrices de valores idénticas a la suya, y esta reflexión debe acentuarse cuando nos referimos a creencias religiosas, costumbres culturales y normas de relación social.

Además, cuando la familia no está proporcionando estos máximos de felicidad que la sociedad le exige (por desmembramiento, dejadez o intención manifiesta), tampoco nos puede parecer legítimo que la escuela sustituya la posible amoralidad detectada en los alumnos por una moral instrumental de cariz neutro. Es decir, ante la diversidad, lejos de defender una anorexia ideológica de neutralidad, debemos incrementar nuestra beligerancia hacia manifestaciones privadas (procedentes de la familia) que induzcan a la discriminación, al rechazo del otro y al racismo. Precisamente, son fenómenos éstos donde es probable que los discursos de la escuela y de la familia no sean coincidentes. Pero no se trata de proponer que los códigos morales de unos y otros sean los mismos, sino de buscar los aspectos convergentes sobre la base de unos mínimos de autonomía, diálogo y respeto a la alteridad.

Sabemos que el racismo y cualquier discriminación que se nutra del diferencialismo y la desigualdad se plasman en tres ámbitos: la sensibilidad, la racionalidad y la conducta moral. Estos dos últimos ejes acostumbran a ser desarrollados en contextos formales, y solemos arbitrar que la sensibilidad moral es más susceptible de ser consumada en situaciones de educación informal.

Así, el ámbito familiar es un espacio excepcional para incidir en la sensibilidad y la voluntad morales: la base familiar es sustancialmente emotiva y guiada por una relación afectiva entre sus miembros y, de hecho, el desmembramiento familiar se produce cuando desaparece ese vínculo afectivo. Ello proporciona una potencia pedagógica importante a la familia

en el terreno de la sensibilidad moral, aspecto clave en la génesis de todo racismo.

3. Propuestas de acción

No debemos olvidar que padres y madres significan para sus hijos, sobre todo en edades tempranas, modelos de acción, sobre los cuales "casi" no cabe discutir. Como es sabido, en el momento en que el niño adquiere los primeros instrumentos de autonomía moral (que Piaget y Kohlberg sitúan en la tercera infancia, a partir de los 7-8 años), se empieza a cuestionar la autoridad de los progenitores, hasta el punto que la adolescencia significa el punto álgido de rebeldía como manifestación máxima de creación de una nueva persona[lidad].

A la luz de esta reflexión, parece obvio que la actuación de padres y madres debe diferir en cada etapa de crecimiento y maduración de sus hijos: desde la oferta de modelos positivos, principalmente en las primeras edades, hasta la creación de condiciones que promuevan el disenso y la discrepancia, sobre todo en la adolescencia y la primera juventud.

En este terreno, las líneas de acción en el terreno familiar se pueden sintetizar en las siguientes propuestas:

a) Promoción de actitudes que eviten las acusaciones en general, en bloque, dirigidas a colectivos enteros por la procedencia geográfica, la adscripción confesional, la práctica sexual, la manifestación etnocultural, etc., incluidos también los chistes y los comentarios de burla con intenciones malévolas.

Las noticias que aparecen en los medios de comunicación sobre inmigración, racismo, patriotismo, etc., son muy aprovechables para desarrollar estrategias de adopción del punto de vista del otro y de la duda respetuosa. No se trata de demostrar a los hijos que los padres no tienen razón, como han pretendido algunas pedagogías liberadoras, sino de enseñarles que la realidad es multifacética y que siempre conviene estudiar varias alternativas antes de adoptar una decisión.

b) Canalización en positivo del conflicto y de los problemas morales, superando los juicios rápidos, sin valoraciones reflexivas, que emergen inmediatamente después de situaciones conflictivas. Ello no significa rechazar las reacciones emotivas que se producen espontáneamente, sino reconducirlas y recapitularlas, pero en momentos más propicios para la reflexión.

Las situaciones de racismo ofrecen muchas oportunidades para incidir en los aspectos emotivos, principalmente en aquellos que generan una acción posterior o que activan alguna reacción por parte del niño y la niña (indignación, por ejemplo); confrontar las opiniones con las repercusiones sobre los familiares de víctimas de actos vandálicos puede significar un revulsivo cuando el razonamiento moral cae en la justificación de actitudes racistas.

c) Refuerzo o creación de puentes de diálogo con la escuela pero insistiendo en el reparto de funciones para cada institución. Debe

entenderse esto como una señalización explícita y efectiva de los puntos de convergencia y de los puntos de divergencia para consolidar el punto de vista propio y el de los demás.

Consolidados los puntos coincidentes todas las veces que haga falta para demostrar que el acuerdo no sólo es posible sino necesario, es importante que los hijos conozcan los aspectos que pueden generar conflicto con la escuela o con otras instancias, tanto para evitar problemas innecesarios como para demostrar que la discrepancia es asimilable y positiva en un contexto democrático.

Por ejemplo, en niños pequeños, es conveniente que escuela y familia compartan hábitos y códigos básicos de conducta para evitar conflictos innecesarios, pero en jóvenes y adolescentes se puede incidir de manera reflexiva en los puntos discordantes, como son la interpretación oficial de la historia y la rigidez lingüística que transmite la escuela, que quizá es diferente de la que creen padres y madres.

d) Facilitación de espacios que obliguen a asumir responsabilidades familiares, ajustadas al grado de desarrollo cognitivo y moral, para mostrar las ventajas y los inconvenientes de vivir en comunidad.

Desde el punto de vista del razonamiento y de la sensibilidad moral, es importante saber profundizar en las dificultades de la vida social pero también en los beneficios que de ella se obtienen, fomentando la búsqueda de argumentos favorables y contrarios y la aparición de emociones de indignación sobre determinadas injusticias, todo ello para canalizarlas en positivo y facilitar la construcción de actitudes prosociales.

Se trata de seguir el principio de que sólo con esta toma de posición responsable se pueden ejercer efectivamente los derechos sociales, como en la proclama de que a igualdad de deberes corresponde igualdad de derechos.

e) Renegociación de los roles familiares con motivo de las transformaciones que se van operando a causa de cambios externos (de cambio de nivel económico, por ejemplo) y de maduración psicomoral (por crecimiento vegetativo, evolución ideológica, etc.).

Según mi opinión, estos cambios implican también modificar los roles en el contexto familiar y pueden ayudar a comprender la asunción y la evolución de los roles en la esfera pública. Las situaciones que demuestran rechazo a la diferencia, por ejemplo, tienen que estar orientadas a mostrar las consecuencias de ese rechazo, que no es otra que el enquistamiento de la sociedad en roles asignados que se perpetúan en cada generación.

La aceptación de la diferencia significa renegociar estos roles, del mismo modo que se produce en el entorno familiar, cuando los hijos crecen pero los padres mantienen unos roles de subordinación por razones protectoras y de tutela.

f) Oferta de alternativas a las actividades cotidianas, para evitar la concentración de intereses y la rutinización de prácticas habituales, como sería propia del medio televisivo.

Estimular la participación en actividades externas al entorno familiar, como son las prácticas deportivas, musicales o paraescolares en general (inglés, informática, etc.), no ha de significar un incremento de la presión sobre los niños o los jóvenes, sino una auténtica relajación de las actividades diarias y una dispersión de las ocupaciones habituales.

Es importante recuperar el sentido del ocio creativo que han de tener estas actividades y no permitir que se reproduzcan los clisés de rigidez e inflexibilidad que caracterizan a la educación escolar, sobre todo en etapas que reclaman una gran apertura y elasticidad en el trato, como en la adolescencia.

Se trata de estimular prácticas sociales, inicialmente de carácter voluntario, que impliquen una cierta toma de compromiso y esfuerzo, insistiendo en la necesidad de diversificar las fuentes de contacto social y la pluralidad de intereses e inquietudes, demostrando un interés real por parte de los padres pero ajustado al grado mostrado por el hijo.

En esta línea, parece urgente que las administraciones públicas se planteen la necesidad de crear un sistema educativo paraescolar que, con planteamientos netamente pedagógicos y nunca asistenciales (o de guardería), permita una planificación educativa más rigurosa, aprovechando al máximo las instalaciones escolares. Esto, por supuesto, facilita la descongestión de contenidos "curriculares" de la escuela, porque desvía los necesarios hacia ese sistema paraescolar; relaja la presión social sobre el profesorado; optimiza recursos humanos y materiales, y ayuda a reorganizar el tiempo de las familias.

4. Conclusión

La familia es el espacio donde se puede enseñar a gestionar con naturalidad los conceptos de libertad e igualdad, que se concretan en valores como la autonomía y la responsabilidad. Aquél que no aprende a ser autónomo y responsable en el seno familiar original suele tener dificultades para organizar su posición social e incluso política. Debemos recordar que el incremento de autonomía de los hijos disminuye al mismo tiempo la responsabilidad de los padres, de manera que parece un proceso de vasos comunicantes donde uno se compensa con el otro.

Como hemos señalado, el racismo representa el síntoma de una tensión entre posiciones divergentes mal gestionadas y mal resueltas; además, parece probable y por eso más triste, que las manifestaciones racistas puedan incrementarse si no sabemos ofrecer condiciones óptimas para la resolución de esas tensiones en el espacio público.

Así, siguiendo a Arendt, aunque la discriminación sea comprensible y hasta admisible en el terreno de lo privado ("yo escojo la pareja que quiero", "yo selecciono a mi compañero de cine", etc.), esa afirmación no es defendible en lo público y aún menos en lo político: "[la esfera privada] no se rige ni por la igualdad ni por la discriminación sino por la

exclusividad"[2]. Con todo, como la familia sigue y seguirá siendo un espacio privilegiado de aprendizaje y entrenamiento de las habilidades sociales, merece la pena el esfuerzo para que enseñe a identificar y alertar sobre los peligros que entraña todo tipo de discriminación en lo público y en lo político.

Hasta ahí la responsabilidad colectiva de la sociedad, incluida la clase política y los medios de comunicación; pero esa responsabilidad debe trasladarse a lo íntimo, a partir de las propuestas planteadas y de otras seguramente más innovadores y eficaces.

El desarrollo de una intervención sistemática y rigurosa sobre la familia para aumentar su capacidad en la gestión de los valores, y en especial en aquellos contravalores que no generan duda como en el caso del racismo, debe convertirse en una prioridad de los programas de actuación de las fuerzas sociales y políticas. Limitando en exclusiva esa responsabilidad al ámbito de la escuela es, además de una grave insensatez, un síntoma de miopía política de nuestra sociedad. ■

[2] Véase Arendt (1959) "Little Rock. Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la 'equality' ", en Arendt (2002), p. 102.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2002). *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.
- Prats, E. (2001). *Racismo en tiempos de globalización*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. París: Seuil.
- Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés*. París: Seuil.

La ética de la atención al otro como condición para el diálogo intercultural y la calidad de vida

El artículo parte del análisis de las causas de los movimientos migratorios para ocuparse seguidamente de la ética de la atención al otro como condición para el logro de una efectiva calidad de vida de las personas (especialmente de aquéllas que se encuentran en una situación menos favorecida). El texto acaba evidenciando el papel de la educación en la promoción de los valores universales sobre los que descansa la mejora sostenible de la calidad de vida y el diálogo intercultural, resaltando la necesaria contribución que los centros de formación (como los universitarios) deben hacer a la promoción de dichos valores.

palabras clave: educación, migración, ética de la atención al otro, calidad de vida, valores, interculturalidad.

This paper begins with an analysis of the causes of migratory movements and then deals with caring ethics as a condition for an effective life-quality for people (especially those who are most in need). The text finishes showing the role of education in promoting universal values and consequently in life-quality improvement and intercultural dialogue, underlining the necessary contribution of educational enterprises (such as the university) to such values promotion.

keywords: education, migration, caring ethics, life-quality, values, interculturality.

Nd004

Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez

Profesor Asociado del Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia
Miguel.A.Rodriguez@uv.es

1. Emigrantes a causa de los retos que les impone su contexto

Sería un tremendo disparate achacar a toda persona emigrante unos mismos móviles como inductores e impulsores de su condición aquí tratada. Las causas que han movido a las personas a lo largo de la historia a emigrar de su tierra natal a otros territorios han sido tan variadas como las que hoy se siguen presentando en nuestro mundo actual. Guerras, hambre, pobreza, disentimiento político, ostracismo, etc. han sido motivos variados en el tiempo y en las diferentes sociedades que han

llevado a las personas a convertirse en emigrantes de su tierra e inmigrantes en nuevos contextos geográficos, políticos, sociales y culturales.

Sin embargo y a pesar de tal diversidad, nos es posible identificar en la actualidad aquellos factores que están motivando los movimientos migratorios en el presente; oleadas de migración que en ocasiones tienen como denominador común un punto de partida y un lugar como meta: marchar de un país en desarrollo a otro más avanzado e industrializado. O lo que es lo mismo: tratar de ganar al propio país la carrera hacia el progreso de una manera individual... o de miles de maneras individuales. Entre tales factores generadores de emigración en un territorio vamos a destacar cuatro: el crecimiento demográfico, la pobreza, el empobrecimiento ecológico y la economía globalizada.

1.1. El ingente aumento poblacional

La población mundial ha pasado recientemente, y en tan sólo veinticinco años, de 3.700 millones de personas en 1970 a 5.700 millones en 1995 (Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida, 1999, p. 33); en el año 1999 alcanzó la cifra de 6.000 millones y se espera que en 2015 alcance los 7.400 millones, doblando la cifra de habitantes en solamente cuarenta y cinco años (apenas dos generaciones). Sin embargo, nos asombra conocer que la tasa de crecimiento de la población en su conjunto global ha superado su apogeo; dicho momento ha sido situado entre los años 1965 y 1970, cuando el aumento poblacional fue superior al 2% anual. Entre los años 1990 y 1995, en cambio, la tasa descendió hasta el 1'54% anual y se estima que continuará disminuyendo (alcanzando, tal vez, en torno al año 2020, el 1%). Esa época de crecimiento más rápido coincidió con progresos también rápidos de la tecnología, la medicina, la educación y el bienestar material; desde ese momento hasta el año 1991 la renta media en los países en desarrollo –calculada según la paridad de compra– casi se ha triplicado y la esperanza de vida ha pasado de los 46 a los 63 años. A pesar de este desarrollo sustancial en todas las regiones, África y el sur de Asia han quedado, por otra parte, al margen del mismo.

La tasa de crecimiento más débil se ha traducido, no obstante, en cifras absolutas de población más elevadas, pues este descenso en dicha tasa equivale a una reducción paulatina de la velocidad de aumento poblacional, y en ningún caso a un retroceso en las cifras totales. De hecho, la estabilización de la población mundial se estima que no se alcanzará –según proyecciones moderadas de crecimiento– hasta el año 2150, discurriendo entonces por la meseta de los 11.000 millones de habitantes (Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida, 1999, p. 34). El aumento poblacional previsto se concentrará prácticamente en su totalidad en los países que hoy están en vías de desarrollo; dos tercios de dicho crecimiento en tan sólo dos regiones: África y el sur de Asia. En ambas regiones, las más pobres del planeta, la calidad de vida es la más baja

y la condición de las mujeres la más deplorable, con una posición poco envidiable especialmente en el oeste de Asia y en el norte de África (motivo por el cual se espera que sea en ambas regiones donde se den las más altas tasas de crecimiento).

Pero no todo crecimiento se va a producir en los países en desarrollo; también Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda –naciones industrializadas– verán aumentar su población gracias al aporte inmigratorio y a la elevada fertilidad de tal contingente reciente.

1.2. El preocupante avance de la pobreza

El objetivo de poner fin a la pobreza en el mundo ha sido afirmado y confirmado constantemente en las iniciativas y acuerdos internacionales; sin embargo, tan sólo gozan de la liberación del hambre –junto con la liberación del temor y con los derechos a la sanidad, la educación y el trabajo– mil millones de personas. Pobres se encuentran tanto en los países en vías de desarrollo como en los industrializados, pero es en los primeros donde la pobreza consiste en un fenómeno estructural y duradero del proceso de desarrollo actual. En los países industrializados la pobreza también está aumentando, manifestándose en diversos fenómenos (como el de las personas *sin techo*) y afectando especialmente a las minorías más vulnerables (ancianos, pensionistas, jóvenes, parados de larga duración e inmigrados recién llegados), a quienes deja sentimientos de inseguridad, precariedad o exclusión duraderos.

Sus causas principales son las desigualdades en el reparto de los recursos, de los servicios y del poder. Desigualdades a menudo institucionalizadas en forma de tierras, capital, infraestructuras, mercados, crédito, enseñanza, servicios sociales y servicios de información o asesoría. La desigualdad en los servicios perjudica más a las zonas rurales (donde vive el 77% de las personas pobres del mundo en desarrollo); sin embargo, los pobres de las ciudades se hallan todavía más desfavorecidos que los del campo.

Esta miseria se muestra a través de diversas caras en la vida cotidiana de todas estas personas, como es el desempleo, la escasez de renta, el analfabetismo, el hambre, la mala salud, la precariedad de la vivienda, la ausencia de servicios sociales eficaces o la emigración desesperada. El analfabetismo es consecuencia de la falta de escolarización y causa, a la vez, de dificultades en el logro de un empleo y de un salario decente. Los ingresos mediocres, por otra parte, implican hacinamiento en la vivienda, alimentación mediocre, ausencia de agua potable y de instalaciones sanitarias; en definitiva, una salud frágil. Se trata de rostros que no golpean azarosamente a las personas, sino que se abaten continuamente sobre las mismas personas, familias, barrios y regiones, y que se conjugan con la *exclusión social* (situación de desventaja multidimensional y acumulativa en relación con la sociedad a la que legítimamente pertenecen) que sufren. Y este proceso por el cual numerosas personas son desheredadas y desposeídas

de sus derechos fundamentales, de su dignidad, se perpetúa en las hijas e hijos que logran escapar de la elevada mortalidad infantil.

1.3. La explotación y esquilmo del medio ambiente

La importancia del medio ambiente natural como espacio integrado en la existencia del ser humano ha sido ignorada por completo desde el paradigma económico derivado de la Revolución Industrial, que concebía la Naturaleza como el principal e inagotable recurso del progreso humano y que ha tenido como consecuencia toda una serie de atentados contra el medio ambiente a escala global (incluso en las regiones que aún hoy se mantienen en estado agrario). En la década de los años cincuenta, la contaminación era un problema que se consideraba bastante bien circunscrito geográficamente; pero, a lo largo de los setenta, la concepción del problema fue tomando una escala progresivamente más amplia (expansión de los desiertos y de la deforestación, erosión de los suelos, lluvias ácidas, contaminación atmosférica), hasta que en los ochenta se identificó claramente la actividad humana como la causa de la ruptura del equilibrio planetario (disminución de la capa de ozono, calentamiento climático, empobrecimiento de la biodiversidad, contaminación de océanos, pesca abusiva).

La aparición de problemas medioambientales similares en todas las partes del mundo, la naturaleza transnacional de muchos de estos problemas y la certeza final de que hay *una única tierra* en la que todos debemos enfrentarnos a las mismas tragedias comunes sugiere "la naturaleza verdaderamente universal de la crisis medioambiental y la necesidad de unos valores científicos y de una ética medioambiental asimismo universales para responder a ella" (Leach, 1999, p. 93).

El problema acerca de la responsabilidad de tal degradación ha creado divergencias no sólo ideológicas entre el Norte y el Sur, y entre los satisfechos con su calidad de vida y los pobres (la quinta parte de la humanidad consume las cuatro quintas partes de los recursos de la Tierra). Divergencias que llaman a la búsqueda de un nuevo equilibrio que se base en valores y actitudes de protección y rehabilitación, pues los seres humanos compartimos con la Naturaleza un destino común y nuestras vidas dependen de sus elementos fundamentales (aire, agua, tierra, vegetación, fauna). Esta transición a un nuevo equilibrio precisa, pues, tanto la armonía entre modelos de crecimiento demográfico y exigencias de la Naturaleza, como una modificación de los modos de producción y de consumo que expolian e intoxican el medio ambiente; "justos compromisos entre el desarrollo económico de hoy y el ahorro en recursos de materias primas que serán necesarios para mañana" (Escámez y Gil, 2001, p. 23). Pero, hasta el momento, los países industrializados no han sido penalizados por los daños ecológicos que resultan de sus actividades (como el recalentamiento planetario), cuya losa recae especialmente sobre los países en desarrollo, los más pobres.

1.4. La economía globalizada

El crecimiento de la población, la extrema pobreza y la degradación del medio ambiente tienen un origen común en los sistemas económicos que se han desarrollado en el mundo durante la segunda mitad del siglo XX. El desarrollo económico y social ha sido, durante ese tiempo, el principal deseo de todas las naciones, que buscan hoy la rápida y total integración en la economía mundial por medio de equilibrios presupuestarios e interminables recortes en los gastos públicos (de sanidad, seguridad social y educación), así como de la desregulación estatal, del libre mercado y de la privatización de servicios públicos (Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida, 1999, p. 64). Esta desregulación ha sido el trampolín hacia la mundialización de la economía, reduciendo fuertemente el poder de los gobiernos.

Con esta globalización de la economía se ha globalizado, al mismo tiempo, la mano de obra, en cuanto que la competencia entre fuerzas de trabajo se hace a escala mundial; sin embargo, y aunque el capital va libremente allí donde es más barato el trabajo y menos estricta su reglamentación, las personas trabajadoras no pueden circular libremente entre los diferentes países, lo cual debilita la regulación del trabajo y el poder de los sindicatos en sus esfuerzos por conseguir mejores salarios y mejores condiciones de trabajo. Así, la globalización parece haber cortado el vínculo entre las empresas y el destino de sus trabajadores, ofreciendo a los empleadores los mercados de los países emergentes (mercados extensos y de rápido desarrollo), bajos costes en la producción y una extrema competitividad (con la totalidad de las ganancias del mercado para el ganador).

Sin embargo, los países exportadores de materias primas están cada vez más marginados, y los individuos o grupos sociales cuyo nivel de formación y de conocimiento es débil se encuentran desvalorizados en el seno de una economía en la cual la competitividad es cada día más viva. Por esta razón, por no tener acceso al mercado o por no disponer de los conocimientos o de los recursos necesarios para obtener beneficio, sus habitantes se ven empujados a emigrar.

2. La calidad de vida sostenible como objetivo

El crecimiento demográfico, el aumento de la pobreza, el deterioro ecológico y la globalización de la economía son factores que afectan específicamente y de un modo directo a la *calidad de vida* de los habitantes de los países menos desarrollados, hipotecándola los gobiernos en su búsqueda del desarrollo. Tal desarrollo sigue hoy siendo considerado frecuentemente en el mismo plano que el mero crecimiento económico (incluso, a veces, son considerados conceptos sinónimos), por lo cual se ignora todo tipo de implicaciones sociales y culturales, y se deja a lo económico el dominio de toda consideración acerca de la equidad, la conservación del medio ambiente, el empleo y la cohesión social.

Calidad de vida supone numerosos elementos indispensables: salud, educación, alimentación suficiente, vivienda digna, medio ambiente estable y sano, justicia, igualdad entre ambos géneros, participación en las responsabilidades de la vida cotidiana, dignidad, seguridad, etc. Y en la búsqueda de una mejora sostenible de la calidad de vida es necesario dar la máxima prioridad a la satisfacción de las necesidades mínimas para la supervivencia de la población, con tal de permitirle que, al menos, sobreviva (por esta razón cabría hablar de una cantidad mínima que asegurar como requisito previo a la calidad). Asegurar esta sostenibilidad de la calidad de vida no debe limitarse, en los países en desarrollo, a satisfacer sólo las necesidades elementales, ni tiene tampoco por qué frenar la evolución de los procesos de industrialización y consumo; la sostenibilidad supone conservar los depósitos y evitar el abuso de los recursos (económicos, naturales), a la vez que disponer de la capacidad para reajustar sus deficiencias (desempleo, residuos).

La sostenibilidad tiene también su lectura social, al estimular la diversidad en los seres humanos, en las culturas, y permitirles el desarrollo de las distintas personalidades, en especial, gracias a la salud y a la educación; dicha inversión en capital humano debe ser conservada manteniendo intacto o elevando el nivel de inversiones en sanidad, educación y demás servicios sociales por parte tanto de los gobiernos de países en desarrollo como de los de países industrializados (éstos últimos, especialmente, en su acción sobre los desheredados y los inmigrantes con menos recursos e independientemente de su condición jurídica). Pero, a nivel personal (no institucional), la sostenibilidad ha de ser entendida también como la capacidad de las personas para ayudarse mutuamente, para comunicarse entre sí, para superar cualquier sentimiento de soledad que signifique la disminución o pérdida de las virtualidades individuales. La sostenibilidad es, pues, no sólo un esfuerzo al que tiene que someterse la política pública, sino además un componente esencial de los deberes del individuo frente a la pluralidad –personal y cultural– que conforma cada sociedad.

3. La ética de la atención al otro como condición para una efectiva calidad de vida

La sostenibilidad de cualquier acción promotora, mantenedora u optimizadora de la calidad de vida necesita apoyarse en un sistema de valores centrado en *el otro*, pues sabemos que la ética altruista trasciende la racionalidad económica, ya que puede oponerse al individualismo y a la codicia y contrarrestarlos. Gracias a la preocupación por los demás, las personas adoptamos actitudes, entramos en contacto unos con otros y llevamos a cabo acciones que demuestran nuestra interdependencia, la de las comunidades y la de los países (nadie está aislado y cada uno es consciente de su particular alteridad), así como la manifestación de la

conciencia de la existencia del otro y de nuestro compromiso a favor suyo. Así, la preocupación por las demás culturas es el corazón de la diversidad intercultural y la clave de su existencia; la preocupación por el medio ambiente es el corazón de la calidad de vida y de la supervivencia de las especies (la nuestra incluida), y la capacidad de carga de la Tierra –"carga máxima que la humanidad puede imponer de modo sostenible al medio ambiente antes de que éste sea incapaz de sostener y alimentar la actividad humana" (Comisión Independiente para la Población y la Calidad de Vida, 1999, p. 112)– depende de la capacidad de cuidado de la humanidad, de la capacidad de hacerse cargo del otro, de todos los otros. Esta preocupación por el otro se opone a la indiferencia y se basa en la comunicación y en la asociación de intercambios recíprocos. La preocupación por nosotros mismos, por los otros, por las otras culturas y por el medio ambiente es, de tal modo, el fundamento necesario para una mejora global de la calidad de vida.

La lucha contra la pobreza y contra el despilfarro de los recursos, el esfuerzo por mejorar la calidad de vida de los demás, constituyen el epicentro de esta ética, desarrollada por Carol Gillighan (Kimmel y Weiner, 1998, pp. 180-181), quien –como alternativa al modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1989, pp. 71-100), basado en derechos enfrentados– ha mantenido un modelo en el que la moralidad se define en función de responsabilidades contrapuestas; esto es, que cada persona tiene una responsabilidad hacia los demás y se ha de preocupar por el bienestar ajeno. Este nuevo modelo, el de la *ética del cuidado* o *de la atención al otro*, se fundamenta sobre un rasgo que tradicionalmente ha sido identificado como más característico de las mujeres que de los varones, lo cual da a esta ética una razón más para ser considerada herramienta eficaz para el reajuste de los diferentes roles en la sociedad y la defensa y promoción de los derechos humanos.

La preocupación por los otros es un ciclo sin fin que refuerza algunas características humanas como la autorrealización, la construcción de la autoestima, la ayuda mutua y la protección de cada uno contra los abusos y el miedo; es un sentimiento que conduce a cada uno de los miembros de la sociedad a preocuparse de los demás y a crear, así, una sociedad que abre posibilidades y da poder a todos. Su ausencia se manifiesta por la indiferencia, las perspectivas de corto alcance y la negligencia. Ésta última, la negligencia, es una falta de preocupación por la calidad de vida que revela, a nivel gubernamental, la escasa atención que se dedica a la prevención de la enfermedad y a la seguridad de las personas (como los recortes presupuestarios en sanidad y educación).

4. La educación en la promoción de la ética del cuidado

La educación dispone de un gran potencial en el proceso de socialización de los jóvenes, por lo cual la tradición le ha conferido una función

significativa en la definición y transmisión a éstos de los valores de una sociedad. Esta función, no obstante, ha sido cuestionada de una manera especial por la globalización, la explosión de conocimientos e información, y las crecientes exigencias de la evolución económica, política y cultural. Hoy se vuelve a pedir que se deje espacio en la educación a la enseñanza de valores.

Los sistemas educativos (formales, no formales e informales) representan un papel imprescindible y primordial en la promoción y adopción de valores colectivos y universales sobre los que descansa la mejora sostenible de la calidad de vida en todo el mundo: el respeto de los derechos humanos, la paz, la tolerancia entre las naciones o entre los grupos étnicos o religiosos, etc. Todos estos valores colectivos suponen una "base potencial de cooperación internacional y, al menos, [...] un medio de contener o prevenir los conflictos" (Van der Stay, 1999, p. 274). La educación tiene que preparar a los individuos para que participen de manera activa en una sociedad en la que se reconozcan los derechos y las responsabilidades; la educación debe compartir una ética de preocupación por la humanidad y la naturaleza. Por ello, el respeto mutuo, la comprensión y la sensibilidad a las costumbres nacionales constituyen una condición previa para trabajar juntos (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997, p. 114).

El objetivo social de la educación es preparar ciudadanos que funden una sociedad previsora y protectora; por tal motivo, es necesario acabar con la idea de asimilarla a un producto que favorece únicamente el avance personal y que sólo tiene un valor económico. Más bien hemos de ver en la educación su capacidad de enseñar a cada persona cómo aprender y transmitir los valores de la paz, de la tolerancia y de la justicia. Por ello, se hace urgente enseñar en todos los estadios del sistema educativo formal y no formal especialmente los valores que sostienen la capacidad de protección y la atención a los demás, es decir, una ética de preocupación y de responsabilidad. Se vuelve necesario sobrepasar el campo de los programas establecidos y utilizar todos los recursos disponibles (individuales, asociativos, institucionales, etc.) para apoyar esa puesta en marcha de los valores que han de garantizar una mejora sostenible de la calidad de vida de las personas que integran nuestra sociedad o que se adhieren a ella (incorporando su propio bagaje cultural), con el propósito de trascenderla y afectar al resto de sociedades y culturas.

Una ética de atención al otro tiene como componentes esenciales las nociones de igualdad y de equidad (igualdad real de oportunidades de acceso a los servicios sociales, sólo posible mediante una mayor igualdad en el reparto de las rentas, la riqueza y el acceso a los servicios), de derechos y de responsabilidades, de protección de los más débiles, de la dignidad humana, de los lazos fundamentales entre los individuos y las culturas. Y cada vez se piensa más que corresponde a los gobiernos y a las O.N.G.D. favorecer la toma de conciencia sobre estos problemas; pero también tienen su parte de responsabilidad –y han de tener el compromiso– las

universidades y el resto de centros de enseñanza, pues se trata de los centros que están formando al profesorado, educadores de adultos, miembros de O.N.G.D., responsables políticos, jefes de empresas, profesionales de los medios de comunicación, científicos, autores, artistas y funcionarios, entre otros.

Por esto urge que la comunidad de educadores, estudiantes y especialistas de todos los niveles amplíen sus preocupaciones más allá del aula, y que movilicen los recursos institucionales y humanos que dispongan para favorecer la mejora sostenible de la calidad de vida de cada uno. Recursos como los programas de intercambio para jóvenes profesionales y profesionales de la educación, en los que reciben una formación para desarrollar en su alumnado la sensibilidad hacia lo intercultural (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997, p. 116). Este alumnado debe ser estimulado en el internacionalismo con tal de fomentar la comprensión y el respeto mutuo a escala global, y la eliminación de prejuicios que tienden a aislar a las personas del mundo que les rodea.

En definitiva, la educación ha de ser consciente de la pluralidad de culturas, de personas, dentro de cada sociedad, ante lo cual ha de obrar mediante el recurso del diálogo, respeto y atención interculturales. Sólo de este modo la educación podrá contribuir significativamente a difundir la idea de una cultura de la paz, del diálogo, de la calidad de vida y del respeto y atención por los derechos fundamentales de los individuos y las culturas. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida (1999). *Elegir el futuro. Un programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida* (Trad. Gabriel Rosón). Madrid: IEPALA, Fundación Santa María.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: UNESCO, Fundación Santa María.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo-Evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza, *El Mundo Social en la Mente Infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- Leach, M.A. (1999). Cultura y sostenibilidad. En UNESCO, *Informe Mundial sobre la Cultura* (pp. 93-104). Madrid: UNESCO, Acento Editorial, Fundación Santa María.
- Van der Stay, A. (1999). La opinión pública y la ética universal: Un estudio descriptivo de datos de encuestas existentes. En UNESCO, *Informe Mundial sobre la Cultura* (pp. 252-311). Madrid: UNESCO, Acento Editorial, Fundación Santa María.

Claves para el estudio histórico de la gestación de una Europa intercultural

ESTE ARTÍCULO ANALIZA LA MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE GESTACIÓN DE EUROPA. SE DIVIDE EN TRES PARTES DIFERENCIADAS: EN PRIMER LUGAR SE ABORDA LA IDEA DE LA EUROPEIDAD Y SU DIMENSIÓN HUMANISTA, CIVILIZADORA Y CRISTIANA COMO SÍMBOLOS QUE CIMENTAN LA PRIMIGENIA IDEA DE EUROPA; A CONTINUACIÓN, SE ABORDAN LOS DISTINTOS INTENTOS DE CREAR UNA EUROPA UNIDA A PARTIR DE LOS INTENTOS DE SUPERACIÓN DE LOS MODELOS NACIONALISTAS; POR ÚLTIMO SE ABORDA LA IDEA DE UNA INTERCULTURALIDAD EUROPEA GESTADA DESDE EL COMPROMISO DE LA ÉTICA Y LA EDUCACIÓN.

PALABRAS CLAVE: EUROPA, MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN.

THE ARTICLE ANALYZES MULTICULTURALISM AND INTERCULTURALISM WITHIN THE CONTEXT OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF A EUROPE. THE DISCUSSION HAS THREE PARTS. FIRST, THE IDEA OF A EUROPEAN IDENTITY AND ITS HUMANIZING, CIVILIZING AND CHRISTIAN DIMENSIONS, WHICH SERVED AS THE FOUNDATION OF THAT IDENTITY IN ITS ORIGINS ITS CONSIDERED. THE SECOND PART LOOKS INTO THE DIVERSE ATTEMPTS TO CREATE A UNITED EUROPE BASED ON EFFORTS TO OVERCOME MODELS BASED ON NATIONALIST PERSPECTIVES. FINALLY, IT EXAMINES THE IDEA OF A EUROPEAN INTERCULTURALISM WHOSE FOUNDATION IS COMMITMENT TO ETHICS AND EDUCATION.

KEYWORDS: EUROPE, MULTICULTURALISM, INTERCULTURALISM, EDUCATION.

Ne004

Javier Vergara

Profesor Titular de Historia de la Educación.
UNED. Madrid
jvergara@unav.es

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, aunque forme parte inherente de la condición humana por la singularidad y originalidad propia del hombre, es un fenómeno relativamente reciente que supone tres condiciones insoslayables de especial relevancia y significación. Se trata, en primer lugar, de aceptar la existencia de la multiplicidad cultural como un

fenómeno insoslayable de los tiempos modernos; en segundo lugar, la interculturalidad demanda como principio básico e indefectible no considerar la cultura propia como un fenómeno exclusivo y excluyente; por último, el cultivo entre los unos y los otros alcanza su sentido más pleno cuando se aspira a buscar lo común, lo semejante y universal –en definitiva la verdad– en el marco del respeto y aceptación de la diversidad.

Estas ideas cobran especial relevancia didáctica cuando su génesis y desarrollo se enmarca en el conocimiento histórico de la idea de Europa. Una categoría geográfica, cultural y política que conforma y condensa buena parte del devenir cultural humano y donde puede analizarse con extensión e intensidad gran parte de las vicisitudes, resistencias, y dificultades de la interculturalidad.

1. Sentido de la europeidad

En principio, si se hiciera un análisis cuantitativo de los términos o conceptos más repetidos y reiterados en los últimos 100 años, seguramente uno de los más utilizados sería el término *Europa*. Una categoría geopolítica, cultural y económica de 10,5 millones de Km^2 de extensión, con un largo y dilatado protagonismo histórico, y una más que patente actualidad. El llamado Viejo Continente forma parte inherente e insoslayable de la historia universal de la cultura; en cierto modo ha marcado sus ritmos y sus tiempos; ha sido una de sus piezas clave, su gran animador. Sin Europa no se entendería el devenir humano. Un hacerse que en mayor o menor medida se nos muestra impregnado de europeidad.

¿Pero qué se ha de entender por Europa? Se ha llegado a escribir: "Hay pocos temas que sean más polémicos que el de Europa. Es poco sorprendente, puesto que hay casi tantas interpretaciones de lo que Europa fue, es y debería ser, como intereses creados entre los que discuten sobre tales asuntos" (Neave, 1987, p. 11). Este texto pone de manifiesto que definir Europa no resulta tarea fácil. Efectivamente, estamos ante un concepto polisémico, fruto de una historia desigual, larga, intensa y multicultural. Una categoría que al mirar hacia su pasado multiforme y desigual muestra como denominador común su espíritu civilizador y abierto. En Europa podría decirse que no ha existido un fenómeno de relieve que no se haya verificado en mayor o menor medida en casi todos sus pueblos o culturas. La *paideia* griega, la *humanitas* romana, el ideal cristiano, el renacimiento, el barroco, el racionalismo, la secularización ilustrada, el liberalismo, el modernismo, etc., fueron y han sido categorías culturales supranacionales que nacieron en el Viejo Continente y se extendieron con un sentido abierto y extenso, configurando buena parte de la cultura universal.

Aunque esto ya supone de por sí una primera aproximación a lo que es Europa, resulta complejo delimitar los rasgos de esa identidad civilizadora. El recurso a la simbología nominal, derivado del nombre griego que la

designa es un recurso poético que nos aporta más bien poco. En principio, existen varias figuras mitológicas que aluden a su nombre. Hesiodo nos dice que Europa [Ευρωπη: mujer bella de ojos grandes] es hija del Océano y de Thetis[1]; Homero la considera hija de Fénix[2], y Ovidio nos relata quizá la historia más aceptada. Nos dice que Europa era hija de Agenor, rey de Tiro, o de Fénix, rey de Fenicia. Su belleza sin par atrajo la atención de Zeus, quien, disfrazado de toro, la raptó llevándola a Creta. De esta unión nacieron Minos, Sarpedón y Radamanto. Después de su muerte fue venerada como Helotía o como Europa-Astarté[3]. Este mito, de indiscutible origen preindoeuropeo, ha llegado a nosotros a través de los escritores griegos que vieron en la unión humana con el toro la representación simbólica de la fuerza y la fecundidad. Europa devendría así –y siempre en el sustrato telúrico micénico– a significar fecundidad, riqueza, abundancia[4].

En principio, se desconoce cuándo fue dado el nombre de Europa a nuestro continente, aunque Herodoto, cinco siglos antes de Cristo, ya habla de esta palabra como un término de origen asiático[5]. En los autores siguientes, Europa viene a significar la parte no asiática del mundo griego. Eurípides llama Europa a la tierra de los griegos en oposición a Asia, que la considera tierra de troyanos. Con Alejandro Magno y sus sucesores la palabra designa todo aquello que está al oeste del Bósforo. Esta misma acepción le dan los romanos e Isidoro de Sevilla. Con Carlomagno aparece el término "padre de Europa", simbolizando la idea de Imperio. A su muerte y tras la desmembración de su reino, la voz Europa cayó en desuso y apenas se utilizó. Los siglos XII y XIII, con el nacimiento de las universidades, volvieron a utilizarla con profusión. Europa era el término que unía a las naciones de estudiantes que acudían a los centros oficiales del saber en busca de ciencia y títulos académicos.

En todo este devenir, la idea de Europa representa mucho más que una entidad geográfica difusa; es sobre todo una entidad cultural que se sustancia en dos conceptos que marcarán sobremanera el devenir de la civilización occidental, a saber: la idea de hombre –y más en concreto de persona humana– y la idea de libertad en su más alta acepción, es decir, como norma ética reguladora de la vida, de sus derechos y deberes, del bien

[1] Hesiodo, *Teogonía*, p. 357.
[2] Homero, *La Iliada*, XIV, pp. 321-323.
[3] Ovidio, Metamorfosis, II, pp. 848 y ss.
[4] La cultura mitológica mediterránea está plagada de simbolismos que reflejan la unión de animales (fuerza) con la raza humana (fecundidad). La divinidad tauromorfa representando la fuerza, la riqueza y la fecundidad fue recurso mitológico habitual del Mediterráneo. Pasifae, Artemis Tauropolos, el toro-Apis egipcio, el toro itifalico de diferentes grabados rupestres, diversos ritos y mitos del toro ibérico, etc. responden a una categoría mitológica y religiosa presidida por las ideas de fuerza, fecundidad, abundancia, etc. La literatura antigua se hace eco de muchos de estos aspectos. Véase al respecto: Plinio, *Historia natural*, pp. 28, 147, 236, 253-254.
[5] Herodoto, *Historias*, VII, p. 185.

y de la justicia, del orden y la autoridad[6]. Conceptos que en su continua reiteración han conformado la personalidad y el signo más genuino de la identidad europea. "Sólo se necesita salir de Europa en cualquier dirección –se ha llegado a escribir– para sentir la realidad de su identidad cultural" (Deak).

2. Cimientos de la europeidad

La construcción de esta identidad humanista no ha sido tarea fácil. Se ha gestado en un largo y dilatado proceso histórico en el que han intervenido una rica y variada multiplicidad de factores, ritmos y circunstancias que, en un afán de síntesis, pueden simplificarse en cuatro referentes: la cultura griega, la jurisprudencia romana, el cristianismo y el legado político de los pueblos germanos (Martín Ramírez, 1969, pp. 181-182). Con el primero, Europa acertó a estructurar el campo de la racionalidad humana, especialmente con la lógica, la metafísica y la filosofía natural aristotélicas; categorías que, hasta la modernidad ilustrada de los siglos XVII y XVIII, marcaron sobremanera los fundamentos gnoseológicos, estéticos, científicos y en parte políticos de la sociedad europea. Con Roma, la situación fue diferente. Independientemente de lo que había digerido de Grecia –que fue mucho–, Roma legó a Europa la virtualidad de la jurisprudencia. El Derecho Romano fue la base de una administración territorial, social y civil que permanecería estable hasta bien entrada la modernidad. Con el cristianismo, Europa encontró el eslabón que faltaba a griegos y a romanos para completar el puzzle de la naturaleza humana: la igualdad ontológica del hombre; algo que otorgaba a la persona humana una dignidad única, un origen divino y un destino común: el reencuentro con un Dios creador y eterno que ha hecho de la condición humana un valor absoluto e intangible. Condición que en el plano práctico demandaba la construcción inexcusable de un espíritu cristiano de orden universal. Finalmente, la gestación de la personalidad europea vino marcada por el legado político de los pueblos germanos que aportaron soluciones operativas a la convivencia ciudadana, planteando fórmulas de equilibrio entre la sociedad y el poder (Duroselle, 1965; Voyenne, 1965).

Todos estos factores fueron perfilando una idea progresiva de europeidad marcada sobremanera por un talante civilizador, humanista, cristiano e integrador. Un *desideratum* que hasta el siglo XV encontró su realización práctica en dos cauces de especial trascendencia: la idea de Imperio y la apuesta intercultural de la Baja Edad Media. En el primero de los casos, se trataba de apostar por un modelo de autoridad que fundiese lo particular y

[6] Esta cuestión ha sido abordada en un conjunto amplio de obras. Entre otras pueden considerarse: Chabod (1967); Moreno Baez (1971); Caballeros (1956); Deyon (1970).

concreto en la búsqueda de una unidad política superior de orden universal. La *Pax Augusta* o *Pax romana* fue su primer exponente; un modelo que, con matizaciones al margen, constituyó durante cinco siglos la plasmación política y cultural más importante de los ideales de europeidad. Tras la caída del Imperio romano de Occidente, en el año 476 de nuestra era, quedó Bizancio como heredera de Roma, pero su influencia se redujo al Mediterráneo oriental. En Occidente, la Iglesia y la institución imperial (primero con Carlomagno en el año 800 y más tarde con el Sacro-Imperio romano-germánico desde el siglo X) intentaron reconstituir una amplia unidad política que sólo se logró en parte. En Oriente, la estructura imperial desapareció con la conquista de Constantinopla por los turcos otomanos en el año 1453.

Junto a este ideal político, la idea de europeidad acertó a canalizarse en la interculturalidad alentada por el renacimiento económico, social e intelectual de los siglos XII y XIII. En esa época, el aumento de viajes comerciales, el contacto con otras culturas –especialmente asiáticas–, y el descubrimiento extraordinario de la ciencia grecoárabe produjeron una visión existencial de tinte más secular, humanista y autónomo que alentó la interculturalidad como signo de los nuevos tiempos. Uno de los precedentes de esta idea aparece en el siglo XII con Pedro Abelardo que, en su *Dialogo entre un filósofo, un judío y un cristiano*, propuso un acercamiento racional a la cultura judía sosteniendo que el acceso a las verdades últimas podía hacerse desde la razón. Con todo, el modelo de interculturalidad más acabado de la Baja Edad Media viene representado en el *Gentil y los tres sabios* (1272) del mallorquín Raimundo Lulio. La obra es una de las producciones más originales del pensamiento pedagógico bajomedieval y uno de los precedentes de interculturalidad más logrados de la historia de la cultura. Lulio, conocedor de que el judaísmo y el Islam son como el cristianismo culturas reveladas, rechaza el valor conquistador y bélico de las cruzadas y opta por el valor pedagógico del diálogo y de la educación como vía misional y apostólica. La trama de la obra es sumamente sugerente: se trata de mostrar a un gentil la religión verdadera a través del diálogo entre un judío, un musulmán y un cristiano. Los tres sabios acuerdan que la verdad descansa en valores éticos universales y en el marco de la virtud. A todo ello le llamarán dignidades, concepto que definirán como principios poseídos plenamente por Dios y participados parcialmente por los hombres. Al final acuerdan que la verdad divina descansa en dieciséis dignidades de las que participan todos los hombres y culturas. El libro, aunque termina sin apuntar Lulio qué religión ha considerado verdadera el gentil, concluye con tres sugerencias importantes: el respeto a la virtualidad de la diversidad, la humildad de crecer desde ella a partir del valor de una conciencia racional, y la búsqueda de un ideal ético universal en la confianza de que todos los hombres parten de una naturaleza común.

3. Nacionalismo y multiculturalidad en la Modernidad

Todos estos ideales de universalidad, búsqueda de la verdad, interculturalidad, etc., que han nacido en el seno de la escolástica, van a tener que atemperarse a la nueva realidad antropológica y cultural acarreada por una Modernidad que cronológicamente nace en el siglo XIV y se extiende hasta el siglo XVIII. En ese largo devenir se asiste a la aparición de variantes antropológicas, políticas, económicas y culturales nuevas. Variantes que pondrán su acento en una antropología menos teocrática y más secular, en la sublimación de una política funcionalista de orden estatal y en una cultura más racionalista, empírica y economicista que se presentará a la postre como criterio fundamental de validación de lo real.

Varios factores influyeron en la gestación y consolidación de este nuevo orden. Entre otros, cabe señalar, en primer lugar, la huella del humanismo renacentista que supuso una toma de conciencia del hombre como protagonista de la historia. Se trataba de reafirmar su capacidad creadora, su individualidad; en definitiva, su libertad y responsabilidad en el devenir de su destino. Esta apuesta discurrirá sobremanera en el marco de dos variantes antropológicas que, por su trascendencia y calado, marcarán en buena parte la historia de la cultura europea. Una, que sostendrá que la libertad humana sólo podía sustanciarse única y exclusivamente en el hombre; otra, que afirmará también que esa libertad radicaba en la soberanía de la voluntad, pero matizaba que se engrandecía y alcanzaba su máxima expresión cuando se inspiraba en la dimensión religiosa y trascendente del hombre. Ambas posiciones dieron lugar a la escisión de la unidad religiosa europea en dos frentes sumamente beligerantes: el protestante, de vocación antropocéntrica, y el católico, de inspiración teocéntrica. Brecha que desgarrará Europa durante largos años en uno de los aspectos en los que precisamente se había basado la unidad del Imperio: la religión.

En paralelo a esta cuestión cabe apuntar otro factor de considerable trascendencia: el nacimiento del llamado Estado moderno. Con los nuevos tiempos, la unidad religiosa, moral y política encarnada en la idea de Imperio va a desintegrarse en un tablero multiforme de estados nacionales, informados por criterios preferentemente seculares –principalmente económicos– que tendrán como principal razón de ser la afirmación geopolítica diferenciada y singular. Este proceso no es indudablemente homogéneo, tiene distintos perfiles y variantes, aunque la mayoría de ellos convergen en una nueva categoría política considerada como un todo absoluto, llamada Estado. Simbólicamente, ese concepto adquirirá carta de naturaleza teórica en 1513. En esa fecha, Maquiavelo publicó su famosa obra *El Príncipe*, y en ella ya separaba nítidamente la esfera política de la esfera religiosa, apostando por un nuevo orden social caracterizado por su autonomía y capacidad rectora. A ese nuevo demiurgo lo llamará *Stato*. La idea de Maquiavelo se verá fortalecida en 1576 con la publicación de Jean Bodin [Bodino en España] *Los Seis Libros de la República*. Obra en la que el autor no sólo sublimará el concepto de soberanía absoluta del Príncipe,

sino que afirmará que éste no está sometido a ningún otro poder, sea temporal o espiritual. Con este planteamiento, Bodin no sólo sancionaba el poder absoluto de la Monarquía, sino que daba por concluida y periclitada una tradición política de más de un milenio de existencia: la dependencia del poder político del poder espiritual. Un poder político que, a partir de ahora, iba a basar su razón de ser en la llamada razón de Estado y en el mercantilismo económico como bases del nuevo orden.

La consecuencia de estos planteamientos fue la aparición de una nueva organización política europea sustanciada en la figura del Estado territorial unitario. La guerra de los 30 años, entre 1618 y 1648, y los Tratados de Westfalia que le pusieron fin consagraron el Estado territorial y redujeron las tradicionales figuras del Papado e Imperio a entidades simbólicas carentes de poder real. Con todo ello, la imagen geopolítica de Europa acabó transformándose. Portugal, Francia, España, Inglaterra, Dinamarca, Suecia y los Países Bajos se configuraron como Estados territoriales entre los siglos XV y XVII. La forma del Estado territorial se extendió incluso al Este con la proclamación de Iván IV el Terrible como zar (o César) de Rusia. Este proceso, aunque importante, no fue del todo completo: en Europa siguieron subsistiendo estructuras medievales como el Imperio de los Habsburgos en Alemania, las repúblicas y principados italianos y la peculiar monarquía federal polaca. Incluso Carlos I de España quiso revitalizar la idea de un Imperio cristiano, pero fracasó en su intento (Medina, 2000, p. 3).

Con el nuevo orden geopolítico, el Estado territorial garantizaba la paz y la seguridad en el interior de sus fronteras; pero la división de Europa en Estados territoriales fue por el contrario un factor de debilidad frente a la agresión exterior y una fuente de discordias. Inseguridad que se acrecentaba con la amenaza constante de los turcos que avanzaron hacia el corazón de la Europa occidental y estuvieron a punto de conquistar Viena en al menos dos ocasiones. Ante esta situación de peligro e inestabilidad, algunos pensadores y estadistas concibieron la necesidad de superar la emergente división territorial de Europa mediante la constitución de alguna forma de asociación entre los Estados territoriales. Uno de los primeros precedentes puede verse en la obra de Pierre Dubois (1250-1320), *De recuperatione terrae sanctae* (1306). En ella se planteó por primera vez una estructura política de Europa distinta a la idea de Imperio y cercana a modelos que la posteridad llamará federalistas. En principio, Dubois no creía en una monarquía universal; creía más en una federación de naciones iguales que él llamaba "República contractual cristiana". La nueva Europa estaría dirigida por un concilio de príncipes cristianos, ayudados por tres laicos prudentes y tres sabios eclesiásticos que dirimirían las diferencias. En el siglo XV (1468), Jorge Podiebrad, rey de Polonia (1420-1470), asesorado por un aventurero italiano, el caballero Antonio Marini, concibió la convocatoria de un magno congreso de Estados europeos bajo la presidencia del Papa y del Emperador, para concertar la defensa frente al turco. Se trataba de formar

una liga europea de no agresión que estaría compuesta por los príncipes de Borgoña, Venecia, Polonia, Hungría y Baviera. En ella ya se habla de formar una dieta o parlamento europeo, una corte de justicia y un ejército común.

La idea de una unión supranacional como vía de seguridad territorial fue calando en algunos teóricos de la nueva Europa. A comienzos del siglo XVII, Aymeric Crucé (1575-1648), sacerdote y matemático, publicó en 1623 su *Nouveau Cynee*. Un tratado sobre las ocasiones y medios de establecer una paz general y la libertad de comercio en todo el mundo. Crucé era consciente de que los muchos conflictos religiosos y territoriales de la nueva Europa sólo podrían superarse con estabilidad económica y desde un diálogo político que superase los intereses nacionales. A tal efecto, propuso crear una liga de Estados estructurados alrededor de un Senado permanente de embajadores y de una asamblea de príncipes que se reunirían bajo la presidencia del Papa periódicamente o en caso de conflicto. Para hacer más efectivo su proyecto propuso la libre circulación de personas y de bienes, una moneda común, la unificación de pesos y medidas y una capital europea que sería Venecia.

Algunos años más tarde, la idea de Crucé fue recogida por Maximiliano de Bethúme, Barón de Rosny y Duque de Sully (1559-1661). El Duque de Sully –como así se conocía a este personaje– fue ministro de Enrique IV de Francia, y atribuyó a éste, en sus Memorias, un "Gran diseño" para la unión de los príncipes cristianos. Sully soñaba con una unión europea de quince Estados de importancia más o menos igual. El precedente de la Europa de los quince estaría conformado por seis monarquías hereditarias: España, Francia, Dinamarca, Suecia, Gran Bretaña y Lombardía; cinco monarquías electivas: la del Emperador, papado, Polonia, Hungría y Bohemia; y cuatro repúblicas: Venecia, Suiza, Bulgaria e Italia. En esa Europa coexistirían en tolerancia tres religiones: católica, luterana y calvinista. Todo ello sería presidido por "un Consejo muy cristiano de Europa", asistido por un Senado permanente de sesenta miembros (cuatro por Estado) y un ejército común.

La idea de una Europa federalista o supranacional se hizo también notar en sendos proyectos de finales del siglo XVII y principios del XVIII. En el primero, William Penn (1644-1718), un anticonformista religioso de Oxford, fundador y primer gobernador de la Pensilvania americana, publicará, en 1693, *Ensayo sobre el presente y futuro de la paz en Europa por el establecimiento de un parlamento europeo de Estados*. El tratado era un ataque frontal al nacionalismo beligerante. Se trataba de buscar una paz europea apoyada en la representación y en el economicismo político. El desarrollo de la agricultura, el comercio, la educación, la ciencia y la técnica serían las bases del nuevo orden. Unas bases que se harían efectivas políticamente por una Asamblea de representantes de los Estados; su composición sería proporcional a la importancia demográfica y económica de cada uno de ellos. Las decisiones no se tomarían por mayoría simple sino cualificada: se necesitarían los tres cuartos de la Asamblea. La presidencia de la misma

sería rotatoria. Las principales decisiones estarían inicialmente orientadas al desarme progresivo de los Estados y a la creación de un ejército común.

Ideas parecidas defendería también a comienzos del XVIII Charles Irénée Castel (1658-1743), escritor excluido de la Academia francesa en 1718 por criticar el absolutismo de Luis XV. En 1726 publicó *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*. En su proyecto pensaba en una Europa unida, compuesta por veintidós Estados miembros –serían naciones cristianas, las mahometanas podrían asociarse–. Existiría un Senado representativo, un ejército que se levantaría en caso de necesidad y una capital común, que sería Utrecht, "ciudad libre, pacífica, sana, laboriosa y tolerante".

4. La idea de Europa en los siglos XIX y XX

Todas estas alternativas supranacionales e integradoras, a pesar de su loable interés, no trascendieron al plano de la realidad política. Es más, tras la revolución francesa de 1789, puede afirmarse que el Estado nacional se impuso arrolladoramente, siendo una de las notas características de la contemporaneidad. En el siglo XIX y primeros años del XX surgieron nuevas entidades políticas en la Europa occidental como Bélgica (1830), Italia y Alemania (1870), Noruega (1907), y en la Europa oriental Grecia (1830), y, más tarde, Serbia, Montenegro, Rumanía, Bulgaria y Albania entre 1877 y 1913. Si existía algún vestigio de Imperio, la primera guerra mundial acabó con ello; de sus consecuencias surgieron nuevas entidades estatales en la Europa central y oriental: Austria, Checoslovaquia, Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo y Polonia. El proceso de estatificación por secesión continuaría todavía después de la segunda guerra mundial (Malta, Chipre), y tras la desintegración del bloque soviético (descomposición de la URSS, de Checoslovaquia y de Yugoslavia). En definitiva, la idea de Estado nación no sólo no ha desaparecido con la contemporaneidad, sino que se ha afirmado como una forma de existir política y culturalmente en un marco más amplio llamado Europa.

¿Pero por qué se ha mantenido este marco en un devenir aparentemente hipernacionalista? Quizá porque la idea de Europa como entidad integradora en el plano cultural no se haya perdido nunca; quizá porque se tenga conciencia de pertenencia a una realidad superior, aunque no se haya encontrado la forma operativa de hacerla políticamente efectiva. Lo cierto es que la europeidad, de forma latente o patente, en mayor o menor medida, ha estado siempre presente y con ella –por simple proyección lógica– se ha mantenido también –aunque sea como un simple *desideratum*– la idea o el sueño político de una Europa unida.

Este sueño se ha mostrado sobre todo en forma de alegatos teóricos o como consecuencia de desastres bélicos. A partir de finales del siglo XVIII, desde el otro lado del Atlántico, ya se ofrecía a los europeos un modelo alternativo de organización política: la federal de los Estados Unidos de América. La Constitución federal de este país reconocía la soberanía de cada

uno de los Estados miembros, pero establecía instituciones comunes, la Presidencia y el Congreso, que podrían establecer un ejército común e incluso una moneda. En 1814, el conde de Saint-Simon (1760-1825), con la ayuda de su secretario Agustín Thierry, siguiendo la estela americana, publicaba un opúsculo de setenta páginas, titulado *Sobre la reorganización de la sociedad europea*. El propósito era lograr una Europa federal para evitar que volvieran a repetirse los desastres de las guerras napoleónicas. Pensó en el libre comercio como garantía de estabilidad y progreso económico, en un parlamento europeo y en un rey de Europa –que sería el inglés– con un primer ministro electivo. En 1834, Guiseppe Mazzini fundaba en Berna el movimiento "Europa joven" para realizar con los movimientos revolucionarios de diferentes países una Europa libre y unida. En 1848, Víctor Hugo profetizaba: "Un día vendrá donde se verá dos grupos inmensos: los Estados Unidos de América, los Estados Unidos de Europa, situados uno frente al otro, tendiéndose la mano más allá del mar, cambiando sus productos, su comercio, su industria [...]". Deseos que sólo en algún caso se hicieron pequeña realidad. En 1860 se firmaba el tratado comercial entre Inglaterra y Francia. Un tratado que debía servir de modelo a otros países y abrir la vía a una unidad monetaria latina. El tratado estuvo vigente con altibajos hasta 1927 y de él formaron parte: Grecia, Suiza, Bélgica e Italia.

Todos estos buenos propósitos permanecieron en el plano de los buenos deseos no pudiendo impedir ni el ascenso exacerbado de los nacionalismos ni una escalada de armamento que desembocó desgraciadamente en la "guerra civil europea" o Primera Guerra Mundial. Sus consecuencias supusieron un choque frontal contra la viabilidad política y económica del nacionalismo a la vez que reavivaron la llama de la Europa federalista. Francia iba a tomar en esta ocasión un protagonismo activo. Joseph Caillaux, varias veces ministro en sucesivos gobiernos, publicaba en sendas obras: *Mis prisiones* (1920) y *Dónde va Francia, dónde va Europa* (1922). En ellas defendía una Europa unida basada en la solidaridad económica y financiera y en el libre comercio. De esta Europa se excluiría a Gran Bretaña, que ya formaba parte con su Commonwealth de otro segmento del planeta. La idea de la reconciliación y unificación fue alentada también por el conde Coudenhove-Kalergi, aristócrata austro-húngaro, que en 1923 fundaba en Viena el Movimiento Paneuropeo. Su filosofía se resumía en dos palabras: "reunificación o *écroulement*". En 1925, Edouard Herriot declaraba a la Asamblea francesa: "Mi deseo más grande es ver un día aparecer los Estados Unidos de Europa", y en 1926 se le ve formando parte en Viena del congreso constitutivo de la Unión Paneuropea al que asistieron personajes de la talla de Aristide Briand, Leon Blum, Thomas Mann, Paul Claudel, Jules Romains, Sigmund Freud, etc. En 1930, Aristide Briand reavivó la llama del paneuropeísmo dirigiendo a la Sociedad de Naciones un memorando en el que sugería la formación de una conferencia de representantes de todos los gobiernos con un órgano ejecutivo y una

secretaría permanente. Su proyecto atacaba frontalmente el nacionalismo y fue rechazado con las solas excepciones de Bulgaria y Yugoslavia. Los años treinta también vieron renacer la idea de la revista *Etats-Unis d'Europe*, y en 1939, cuando la segunda guerra mundial ya era un hecho, Coudenhove-Kalergi publicaba la obra *Europa unida*. En definitiva, todo eran buenos proyectos e intenciones, pero el nuevo orden mundial tras 1945 iba a posibilitar, y esta vez de verdad, hacer realidad el viejo mito de la Europa unida.

5. El nacimiento de la Unión Europea

En realidad, el impulso para la creación de las Comunidades europeas vino de los Estados Unidos, como han venido casi todos los impulsos de integración después de la Segunda Guerra Mundial. Tras la Conferencia de Postdam de 1945, el presidente Harry S. Truman llegó a la conclusión de que el reto más importante al que se enfrentaba Occidente era contener el expansionismo soviético y hacer una Europa occidental sólida y sin exclusiones; una Europa que acabase de una vez por todas con los acendrados nacionalismos y buscase en la integración su verdadera razón de ser. En esta tarea, los americanos contaron con la ayuda inestimable de Inglaterra y especialmente de Winston Churchill quien, en la Universidad de Zurich, en 1947, abrió la carrera de la nueva Europa lanzando un alegato en defensa del federalismo. Ese alegato desembocó, tras el Congreso de la Haya de 1948, en la creación de un Movimiento Europeo, que al año siguiente tendría dos consecuencias decisivas para el futuro de la nueva Europa: la constitución de la República Federal de Alemania y la creación del Consejo de Europa (Medina, 2000, p. 6).

Con la creación de la República Federal de Alemania los aliados europeos daban un paso adelante en la superación de las rencillas nacionalistas y abrían la esperanza a una Europa que buscase lo común en el marco de la diversidad. El primer precedente sólido de esta idea iba a ser el Consejo de Europa, que se fundaba con la clara intención de cerrar las heridas de la II Guerra Mundial. En sus Estatutos se afirmaba: "El Consejo de Europa ha sido creado para realizar una unión más estrecha entre sus miembros a fin de salvaguardar y promover los ideales y los principios que son su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social, adoptando una acción común en los campos económico, social, cultural, científico, jurídico y administrativo, así como la salvaguarda y desarrollo de los derechos del hombre y las libertades fundamentales". El nuevo órgano nacía con una vocación federalista pero ésta, a pesar de sus buenas intenciones, se redujo a la constitución de una Comisión y de un Tribunal europeos que garantizasen los derechos fundamentales.

Paralelamente a esta idea fue surgiendo una opinión cada vez más favorable a una integración europea por el desarrollo de una economía supranacional, solidaria y equilibrada. Sobre este cimiento iban a descansar

todas las iniciativas posteriores de la nueva Europa. El primer hito en este aspecto tuvo lugar el 9 de mayo de 1950 con la llamada "Declaración de Schumann" (elaborada en colaboración con Monnet), que supone un intento de integrar toda la producción franco-alemana de carbón y acero bajo una alta autoridad común, abierta a otros países europeos. Esta idea iba a tener su continuación simbólica el 18 de abril de 1951, fecha en que Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia, Italia y la República Federal Alemana firman el "Tratado de París", por el que se constituye la "Comunidad Europea del Carbón y del Acero" (CECA), que entró en vigor el 23 de julio del año siguiente.

La idea económica suponía una actitud proteccionista frente al poderío de los Estados Unidos y una forma de consolidación nacional dentro del nuevo espacio europeo. En este marco, pronto surgieron nuevas formas de ahondar y profundizar en una Europa más unida y a ello respondió precisamente la "Conferencia de Mesina", que en 1956 se propuso estudiar posibles formas nuevas de integración y unión europeas. Para ello se creó el "Comité Spaak" (llamado así porque estaba presidido por el Ministro de Asuntos Exteriores de Bélgica, cuyo apellido era éste). Como resultado del informe del "Comité Spaak" se elaboraron las bases mínimas para la creación de la "Comunidad Europea de Energía Atómica" (EURATOM) y la "Comunidad Económica Europea" (CEE).

Esta doble idea (energía atómica/economía) pronto madurará hasta convertirse en el gran motor de la nueva Europa. Concretamente, el 25 de marzo de 1957 se firmaba el "Tratado de Roma", en el que los seis países firmantes del "Tratado de París": Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia, Italia y la República Federal Alemana, suscribían los tratados por los que se constituye la "Comunidad Europea de Energía Atómica" y la "Comunidad Económica Europea". Tratados que entraron en vigor el 1 de enero de 1958, haciéndose efectiva la creación del EURATOM y la CEE.

A partir de aquí, la Comunidad Económica Europea ya era a todos los efectos una entidad supranacional que atendía a dos aspectos fundamentales del nuevo orden: la energía atómica y la economía supranacional. Hoy en día, tras casi cincuenta años, la Unión Europea o U. E. –como se conoce desde 1992– cuenta con quince estados miembros: Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia, Italia, Alemania, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Grecia, España, Portugal, Austria, Finlandia y Suecia, y se prepara para una ampliación mayor, esta vez hacia Europa oriental y del sur[7]. Una unión que persigue cuatro grandes objetivos: el impulso del progreso económico y social, la afirmación de la identidad europea en la

[7] El 16 de abril de 2003, el Parlamento Europeo aprobó la adhesión a la Unión Europea de diez nuevos países: República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia.

escena internacional, la implantación de una ciudadanía europea y el desarrollo de un espacio de libertad, seguridad y justicia.

6. Conclusión: la europeidad como clave de la convergencia

Desde el 25 de marzo de 1957, fecha en que se firma el "Tratado de Roma", hasta la actualidad, la historia de la Unión Europea puede dividirse en cuatro grandes etapas donde la educación ha ido progresivamente tomando carta de naturaleza estable como variable capital del proceso de integración y consolidación europea. La primera etapa, que abarcaría el periodo de 1949 a 1771, se caracterizó por una preocupación por lo económico y por una despreocupación casi total por los temas educativos. La segunda etapa, que comprendería los años 1971 a 1986, se caracterizó por plantearse en esos años las primeras preocupaciones educativas a nivel de Comunidad. La tercera etapa, que se conoce como el periodo de programas, se extiende de 1986 a 1992. Se centró en atender al desarrollo de políticas lingüísticas, igualdad de oportunidades, política universitaria, formación profesional y dimensión europea de la educación. La cuarta y última etapa puede considerarse la etapa actual; se extiende de 1993 hasta 2001, año en que se firma el Tratado de Niza. Se trata de un periodo de reorganización y armonización donde la educación juega un papel de primer orden en el camino por hacer efectivo los ideales de una identidad europea que se caracteriza por buscar lo común en el marco de la diversidad.

La apuesta no es fácil, exige sacrificios y retos notables. Estamos, quizá más que nunca, en una Europa abierta y multicultural. Pero la Europa unida –la europeidad– no puede consistir en hacer de la diversidad cultural la meta y el fin de la identidad europea. Esto puede ralentizar y lastrar extraordinariamente el dinamismo de los nuevos tiempos; puede perpetuar viejos vicios, diferencias excluyentes, viejos nacionalismos, economicismos desaforados, etc. El reto es más profundo, de mayor calado, va más lejos: radica en apostar por la interculturalidad; en trabajar por una identidad común desde el respeto a la diversidad. Un respeto que tenga al hombre, a los valores humanos y a las raíces cristinas como bases y principios intangibles de la vieja y a la vez nueva identidad europea. □

BIBLIOGRAFÍA

- Caballeros, E. (1957). *El espíritu europeo*. Madrid: Guadarrama.
- Chabod, F. (1967). *Historia de la idea de Europa*. Madrid: Norte y Sur.
- Deak, I. European civilisation. *Enciclopedia Americana*.
- Deyon, P. (1970). *Los orígenes de la Europa moderna*. Barcelona: Península.
- Duroselle, J.B. (1965). *L'idee de l'Europe dans l'histoire*. Paris: Denol.
- Martín Ramírez, J. (1969). La idea de Europa en la historia. *Nuestro Tiempo. 181-182*, 6-49.
- Medina, M. (2000). *Filosofía de la Unión Europea: funcionalismo y federalismo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Moreno Baez, E. (1971). *Los cimientos de Europa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Neave, G. (1987). *La comunidad europea y la educación*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Voyenne, B. (1965). *Historia de la idea europea*. Barcelona: Labor.

Tacit Knowing, Moral Development and Pluralism: Thoughts on mentoring, judgment and reform

Nf004

Stefania Jha

Philosophy of Education
Research Center.
Harvard University
srjha@aol.com
stefania_jha@harvard.edu

La epistemología del conocimiento tácito es básica para una acción inteligente en la ética del asesoramiento personal. Los modelos estructurales y funcionales presentados en este artículo proporcionan un mapa conceptual para tal acción. La estructura del conocimiento tácito está formada por una conciencia subsidiaria ("subsidiary awareness"), una conciencia focal ("focal awareness") y los dos polos del conocimiento: la conciencia subsidiaria está en el polo personal (interno) y la conciencia focal está en el polo (objetivo) externo. La función del conocimiento tácito tiene tres aspectos: selectivo, heurístico y persuasivo, y cada uno de ellos tiene un modo o rasgo conativo y cognitivo. La fuerza motriz de este modelo es la "pasión intelectual", que en ética corresponde a la posición apta para emitir un juicio, siempre a la luz del principio de justicia. Como la epistemología del conocimiento tácito presupone la libre voluntad, ha de elegirse una ética del deber[1]. En concreto, el análisis del modelo del conocimiento tácito que aquí se presenta promueve el desarrollo y la mejora de la conciencia del adulto acerca de sus propios procesos de conocer, hacer y persuadir, prestando deliberadamente atención a estos procesos y a su fundamentación en la libre voluntad. De esta forma, la comprensión del adulto favorece su tarea de apoyar, de ayudar al joven, a tomar conciencia de esas mismas funciones en sí mismo. El aspecto ético estriba en el deber de transmitir este conocimiento al

[1] El conocimiento tácito es una ética de la obligación, una ética deontológica que tiene unos rasgos distintivos, tanto en las acciones como en las normas deontológicas. Este planteamineto tiene sentido desde la perspectiva del modelo de "los dos polos del conocimiento" señalada en la Figura 2. Los juicios morales particulares son implícitamente generales, aunque cada situación sea "única".

EDUCANDO, PARA QUE PUEDA LLEGAR A SER AUTÓNOMO DE FORMA INTELIGENTE, ENTRENÁNDOLE EN EL DESARROLLO DE ESA ACTITUD. DE ESTA MANERA, SE PROMOVERÁN TANTO LA MORALIDAD DE LOS RASGOS, EL SER, COMO LA MORALIDAD DE LOS PRINCIPIOS, EL HACER. SIN EMBARGO, LA CLAVE RADICA EN FAVORECER QUE LA VOLUNTAD HAGA LO CORRECTO, ESTO ES, EN ENCAMINAR LA "PASIÓN INTELECTUAL" HACIA LA POSICIÓN APTA PARA EL JUICIO.

PALABRAS CLAVE: CONOCIMIENTO TÁCITO, INTENCIONALIDAD, COMPRENSIÓN, JUZGAR.

THE EPISTEMOLOGY OF TACIT KNOWING IN THE ETHICS OF MENTORING IS MEANT TO BE GROUNDING FOR INTELLIGENT ACTION. THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODELS DELINEATED ABOVE PROVIDE A CONCEPTUAL MAP FOR SUCH ACTION. THE STRUCTURE OF TACIT KNOWING CONSISTS OF SUBSIDIARY AWARENESS AND FOCAL AWARENESS AND THE TWO POLES OF FROM-TO KNOWING. SUBSIDIARY AWARENESS IS ON THE INTERNAL (PERSONAL) POLE, FOCAL AWARENESS IS ON THE EXTERNAL (OBJECTIVE) POLE. THE FUNCTION OF TACIT KNOWING HAS THREE ASPECTS: SELECTIVE, HEURISTIC AND PERSUASIVE, EACH HAVING A CONATIVE AND COGNITIVE MODE OR TRAIT. THE DRIVING FORCE OF THIS MODEL IS "INTELLECTUAL PASSION" WHICH IN ETHICS IS THE JUDICIAL ATTITUDE, KEEPING THE PRINCIPLE OF JUSTICE IN SIGHT. SINCE THE EPISTEMOLOGY OF TACIT KNOWING PRESUPPOSES FREE WILL, IT MUST CHOOSE A DUTY BOUND ETHICS[2]. SPECIFICALLY, THE ANALYSIS OF TACIT KNOWING MODEL PRESENTED HERE HONES THE AWARENESS OF THE ADULT ABOUT HIS OWN PROCESSES OF KNOWING, DOING AND PERSUASIVE ACTS, DELIBERATELY FOCUSING ON THESE PROCESSES AND THEIR GROUNDING IN FREE WILL. THE ADULT'S UNDERSTANDING THEN SERVES HIS NURTURING FUNCTION, THE TRAINING OF THE YOUNG TO ATTAIN AWARENESS OF THESE SAME FUNCTIONS IN HIM. THE ETHICAL ASPECT IS THE DUTY TO PASS ON THIS KNOWLEDGE TO ENABLE THE CHILD TO BECOME INTELLIGENTLY AUTONOMOUS, TO TRAIN HIM TO DEVELOP THE JUDICIAL ATTITUDE. THUS, BOTH THE MORALITY OF TRAITS, THAT IS BEING, AND THE MORALITY OF PRINCIPLES, THAT IS DOING, ARE FOSTERED. HOWEVER, THE KEY IS THE FOSTERING OF THE WILL TO DO RIGHT, THAT IS FOSTERING THE "INTELLECTUAL PASSION" GROUNDED IN THE JUDICIAL ATTITUDE.

KEYWORDS: TACIT-KNOWING, INTENTIONALITY, UNDERSTANDING, JUDGING.

[2] Tacit Knowledge ethics is an ethics of obligation, a deontological ethics, with some features of both act- and rule-deontology. This makes sense in light of the "two poles of knowing" model presented in Figure 2. Particular moral judgements are implicitly general, even though each situation may be "unique".

1. Tacit knowing in problem situations

The modern version of the concept of tacit knowing was put into currency by Michael Polanyi's sayings, such as "we know more than we can tell" (Polanyi, 1966, p. 4), and "the aim of skillful performance is achieved by the observance of a set of rules which are not known as such to the person following them" (Polanyi 1958/1962, p. 49). Or "all understanding is achieved by indwelling" (Grene, 1969, p. 160). Indwelling is assimilating to ourselves things outside to gain access to new meaning.

I will untangle these epistemological sayings by offering schemas onto which I build my Neo-Polanyian proposal applied to moral development. Michael Polanyi's epistemology of Tacit Knowing takes into consideration the knower and the known. He called it "from-to-knowing". Although his epistemology was innovative, his ethics remained underdeveloped. However, he suggested a connection between his epistemology and ethics (Polanyi 1966, p. 17): to view the internalization of moral teachings as making them the "proximal term" for application in practice. The proximal term means "indwelling", not observing. I wanted to see if the modified form of his epistemology could underpin a sketch for an ethics of skillful mentoring in a global society. Why an epistemology of the ethics of mentoring? One wants one's moral actions to be guided by an insight into how one comes to principles and by the analysis of new situations. One needs to develop skills in recognizing a new situation and of reassessing relations of situations to principles. One needs to know more than efficient and convenient application of a moral idea, an approach which may have sufficed in traditional societies. It is necessary now to accommodate new particulars, or even to reorganize and modify a network of principles in a pluralistic society.

My plan is to define my terms, present theoretical structural and functional models followed by a practical model of levels of action in the mentoring process.

The key ideas to be discussed here are: tacit knowing, judicial attitude and universalizability.

Tacit knowing is not unconscious. It is of various levels of consciousness. It is a continuum with two poles in which attention is directed from the features or clues of the situation or thing, to the whole (Polanyi 1966, p. 87). A shorthand form of this conception of tacit knowing is *from-to knowing* (p. 10). We may be unable to specify the clues, these internal processes on which we rely, but these clues support our recognition of the whole, the situation or thing. The "whole" is the meaning of the act of recognition; we attend to the whole, the subject of which can be specified.

The term *"judicial attitude"* comes from Polanyi's explanation of the duties of public intellectuals to truth (Polanyi Papers). Here it is used with two meanings: epistemological and ethical, the epistemological underlies the ethical.

1) Epistemologically, it is the commitment, readiness and ability to choose, to assess and to integrate disparate clues into a judgement guided by

a principle. It is a regulative idea. Freedom is a precondition for exercising the judicial attitude.

2) In the ethical context, judicial attitude means to strive for the actualization of *universalizable* principles. In its more familiar form, in the public sphere, the judicial attitude is a commitment to the principles of justice (the meaning of "justice" not completely formalized and fixed).

In Polanyian terms, *Universalizability* means not an established universality, but universal intent, a claim that the statement ought to be accepted by all (Polanyi, 1966, p. 78). Universalizability is a means to introduce new standards (p. 69) with conviction, while respecting established values.

All knowing, practical or theoretical, is grounded in tacit, non-explicit, knowing. We rely on it when we attend to solving a problem, performing a task or making a judgment. We may say, we have clues in our subsidiary awareness while attending to what is in focal awareness.

Figure 1.a

From-to knowing: direction of awareness
From elements in subsidiary ➪ (vector of) integration ➪ to whole in focal awareness

As music teachers have known for centuries, the key to unlearning and relearning something in an improved form, such as a piece for musical performance (or diction, or writing, for that matter) is to shift focus from what was in focal awareness, i.e., the task as it was –the completion of the piece– and refocus on what was in subsidiary awareness –the position of fingers, or lips, or the nuance of expression–.

Similarly, the key to dealing with a malfunctioning system is to refocus on the clues to which the malfunction points, to the elements or particulars of the whole, and to see how to reorganize these into a new coherent whole. As Polanyi said with regard to conflicts of scientific frameworks, to change the form of outcome, one must reassess and reorganize elements, go back to the premises of the tacit inference (Grene, 1969, p. 213). This destroys the old inference, giving space for reorganization. In other words, a form of analysis-and-synthesis.

Figure 1.b

Learning: Oscillation between analysis and synthesis
Attention refocused on elements in subsidiaries ➪ elements examined, adjusted and re-arrange ➪ synthesis of new whole ➪ focus redirected to new whole
(The process can be repeated as needed)

The difficulty is to find criteria for a judgment of "coherence". Sometimes those inside a system consider the problem only an anomaly and someone not so immersed must point out that the problem constitutes a malfunction. In any case, one has to refocus not only on the troubling particulars or elements, but on those particulars which are related to it in the system. Since one can have only one focus at a time, focus will oscillate between the particular and the whole until a re-organization, a reintegration, is achieved. To be understood, the new reorganized integrated whole has to be assimilated, interiorized (internalized). The assimilated whole becomes part of subsidiary awareness, the background of knowing, the skill. We are aware of these particulars now as they bear on the task at hand, but not in themselves. These particulars force themselves into focus when an error, a mis-fit, occurs in the process or performance.

All this seems simple enough, and part of common sense experience. Polanyi put it this way:

Non-explicit *practical* knowing is "understanding by doing".

"Our subsidiary awareness of tools and probes can be regarded now as the act of making the form a part of our own body. We pour ourselves out into them and assimilate them existentially by dwelling in them" (Polanyi, 1958/1962, p. 59). *Theoretical* knowledge is an abstract probe. "The structure of knowing, revealed by the limits of specifiability, thus fuses our subsidiary awareness of the particulars belonging to our subject matter with the background of our knowing. To this extent our knowing is an indwelling" (Grene, 1969, p. 134).

The paradox is, that while we focus on the particulars, let us say in diction, as we repeat the word or phrase out of its context, it seems to lose its meaning. We regain the meaning as the particulars are re-contextualized. In moral knowledge, when our previous set of tacit moral knowledge no longer applies in practice, when past moral teachings no longer seem to make sense, and what was held to be an ethically integrated society begins to disintegrate upon introduction of new particulars, it is time to refocus on the particulars with an eye toward re-organization. The question is of-course, what standards, frameworks or guidelines do we use.

Before we were aware of a breakdown, we applied standards and frameworks passed down through tradition. We were attending to new situations in the light of principles learned and "dwelled-in". To know is to know how and when to use something. Strange as it may seem to draw a parallel between connoisseurship in art or science and moral judgment, it is enlightening to do so. One can "construct" a new theory of art, or for that matter a new theory in one of the sciences, only after immersion in the tradition, a prior tacit knowing, that is having the old theory in subsidiary awareness. From this we attend to the new situation, with its new elements and strained connections on which the old theory no longer bears fully, thus we recognize an anomaly, something that "does not fit" and needs to be dealt with. In other words, we have a problem.

All search starts with a problem. We can deal with a problem by ignoring it, accommodating to it, or if the stress of accommodation is too great on our framework, by reorganizing our framework, by finding new guidelines. In extreme cases, we may consider discarding our framework altogether, in which case we find that in constructing a new one we do so in reference to the old one, positive or negative. More than that, we rely on what we know from the old framework, on a sense of when something "works". Re-construction/reorganization always has a large tacit element. We have an "inkling" of a coherence, of what makes sense. Reorganization is only partly explicit. "Reorganization" does not mean collecting all elements and deliberately putting them together into a new construct with connections defined.

To illustrate: Think of an old, comfortable, functional relationship such as the parent-child one in an immigrant family. Put stress on it by introducing several new, powerful elements from the outside such as geographical, social or cultural relocation, and the framework may crack open, the "comfort" links fall out, new peer influences batter the "functional" aspect. What to do? Draw up a list of rules for parenting? Neither inductive nor deductive approaches work.

As history bears out, societies and moral communities constructed by applying explicitly laid out detailed rules unconnected to previous experience and traditions, proved to be not viable. The soviet social system and Cambodia's "cultural Revolution" come to mind. Neither is it a viable option to try every imaginable version until we hit on a workable one, i.e., error elimination. Just as a scientist, immersed in his background knowledge makes the effort to be acquainted with the new elements, now has the ability to anticipate a workable solution, has hunches which guide him toward a sensible course of action on which he embarks as a responsible choice, so the moral thinker, relying on his background knowledge, on his framework as a reference and his deliberate reach toward new elements, has the ability to approach an ethical problem however unfamiliar it may be. In both cases, the "problem situation" involves new elements introduced which necessitates *finding the new multiple relationships* which these elements can sustain in a new configuration. The "finding" is a guess, but an intelligent guess. It is an insight reached by what C.S. Peirce called "abduction".

Polanyi's analogy for solving unfamiliar problems with an indeterminate outcome at the time of approaching the problem, was the putting together of a puzzle as a group effort. Each individual has one piece (the one he knows best) and all have one goal-completion. Each looks over the whole situation, and by a system of spontaneous coordination, an insight, the puzzle pieces are fitted together into a new picture. The tacit elements are: the attitude toward the goal and the insight. Calling this process "puzzle-solving" is not to trivialize the issue, neither is this by way of mystification. Each person makes a judgment while committed to the goal: in the case of scientists, to find out the truth about a part of reality; in the case of the

moral thinker, to find a just solution to a moral or social problem. Let's say, a pluralistic cooperative group comes to a "vision" of the "big picture", a new ethical ideal, toward which it can work. Polanyi called it "mutual adjustment". Competing self-interest, though acknowledged and examined (that is the premises need to be found), these competing self-interests needs to be supervened for the common good. The analogy to science is that competing theories are not necessarily incommensurable, i.e., it is not the case that one has to "win"; or that they are mutually untranslatable. This situation can be resolved by finding a higher-order theory which encompasses both.

Polanyi never specified "steps" to arrive at solutions, indeed he said there are no recipes and no certain ends. However, drawing from his descriptions of scientific insight, we may say the following. When we are looking for a "vision", the "big picture", we are engaged in the following activities, for which the precondition is freedom from dogma:

We examine the elements under "magnification" (Polanyi, 1966, p. 18); this destroys the existing pattern, the connection between the elements; we "rearrange" the connections between elements, that is, come to an insight into a new pattern –this is not by hit-and-miss–, but by anticipation, a hunch (p. 76); as far as possible, we explicitly state the new relations between the elements, as well as note which elements no longer participate and which new ones do; we recover the meaning of the pattern by internalizing it, i.e., tacit integration (p. 19). Steered by responsibility, a social constraint (p. 77), for advancing towards the new goal, we now find the emergence of a new ideal taking shape.

Just as the physical world is not entirely of our making, neither is the social world, yet, in our dealing with it, especially in changing it, we have an obligation when we make claims, to make these claims universalizable. Relativism and special pleading have no place in our choices. The knower and claim-maker, even though he shapes his own knowledge and anticipated goals, he is in the setting of an impersonal world. Another way to think about it is that the tacit and the explicit are connected and freedom and obligation to principles are connected. There is a new awareness of principles by which one lived in the social sphere, of a need to re-examine these carefully. There is a new awareness of the anomaly or the particulars which caused the "break". These have to be examined to see their intrinsic value and their function in a re-organized whole. This is the explicit aspect. The tacit aspects are the process of insight into how everything fits together and the process of interiorizing (internalizing) the new frame by living in it. There is no explicit "to do" list to follow, although there is a process of evaluation of elements and their connections. When do we know if we found a workable solution? We *recognize* a well functioning system as one where each part contributes as well as draws on the whole, i.e., when it is an integrated whole. The "recognition" is a tacit process.

Now, by way of demystifying the above comments, I offer some technical

details on a schema to guide us in thinking through the problem. We will be surveying the nature and function of tacit knowing, and exploring its possible role in dealing with a "problem situation".

2. The structure of Tacit Knowing

The epistemology of Polanyi's tacit knowing was to bridge the fact/value dichotomy prevalent a few decades ago when logical positivism reigned and a strict empiricism dominated the conception of the sciences. According to Polanyi, severing fact from value discounts the knower's active participation in all knowing, i.e., knowing becomes a collection of disembodied ideas. Bridging the gap, he insisted, does not mean collapsing fact into value, or denying objectivity. Collapsing fact into value and denying objectivity would be to commit the opposite error, subjectivism. However, because fact and value are connected, concepts such as truth and objectivity need to be redefined, as will become clear in the following sketch.

Tacit knowing is a continuum between two poles of knowing, the internal (personal) pole and the external (objective) pole. The poles are connected by intentionality. The personal pole supports the external pole, and without it the external pole is adrift.

Figure 2.

The structure of two poles of knowing

From ➪ Vector of intentionality* ➪ To (In general terms) Internal (personal) pole ➪ "intellectual passions" ➪External (objective) pole		
1. Subsidiary awarenes	integrated into	Focal awareness
2. Tacit assertion	tacit inference	Content of assertion
3. Guessing	integration	Guessing right (validated)** by test of experience
4. Claim of truth	responsible judgement	Truth itself
4a. Striving to reach the goal	judicial attitude	Reaching the goal (the principle)

*Vectors spring from the internal pole and are forms of will
**In Ethics: validation; in natural sciences: verification

Earlier I said that a shorthand way of thinking of tacit knowing is *from-to knowing*. *From* is the internal pole, *to* is the external pole. To round out our conception of tacit knowing, the following pairs of poles and their connecting vectors should be considered; all pairs are aspects of knowing and each pair highlights an important characteristic of tacit knowing.

1) The first pair is to explain the structure of understanding by a brief sketch: Subsidiary awareness of clues or elements are "linked" to focal awareness of the whole by the act of integration. For example, we have a background awareness of features (the elements) of a face but we are focusing on the face (the whole), our tacit knowing integrated the features into a coherent whole. If we focus on the mouth of a speaker, for example, we loose sight of the face. It will recede into the background, into subsidiary awareness. Or, another example: When we read a sentence, we are focusing on the meaning of it, to understand it as an instance of communication. However, if the sentence is written either in a foreign language in which we have slight proficiency, or if it is written in a jargon unfamiliar to us, we will be focusing on the words. Only after we think we understand most of the words (elements) can we try to make sense of the string of words as a sentence. If our mind has made the proper integrations by the use of grammar, we understand the meaning of the sentence. If not, then not only the elements, but the linkages also need to be clarified by focusing on them individually and in relation to the whole. Examples of this can be found in the incomprehensibility of jargon to the uninitiated and their gradual proficiency in its use in the process of learning. The point is that the mind tacitly integrates elements into a whole, unless the elements are mostly unfamiliar.

2) Another pair of poles highlights the structure of the "logic of tacit knowing". Tacit assertion at the internal pole and the content of what is asserted at the external pole. When I make a statement such as "Smith is a liar", the statement consists of the assertion, rather tacit assertion, meaning "I believe it is true that Smith is a liar" and the content of the statement "Smith is a liar". The tacit assertion is linked to the content of the statement by intentionality. If I check the content of the statement and in experience it does not turn out to be the case that Smith is a liar, the content is false and I cannot reassert the sentence because my intention was to make a true statement –or so it is expected–.

3) The third pair of poles highlights understanding. When we size up a new situation at a glance, initially we are making an intelligent guess as to its meaning, e.g., "Jones murdered the cat". This initial guess can be said to be at the internal pole of knowing. We make a tacit inference *from* the elements of the situation, Jones with a weapon, the dead cat, *to* the whole which is its meaning "Jones murdered the cat". We must subject this guess to the test of experience, analyze the elements of the situation and make an inference to the objective situation. If Jones actually murdered the cat, we may speak of "guessing right". Guessing right is at the external pole, as the guess had to pass the test of agreeing with objective reality.

4) The fourth pair of poles highlights values embedded in tacit knowing. If I make a statement as a claim of truth, "Jones has done me wrong", I must make this statement with responsible judgement. Responsible judgement originates at the internal pole of knowing. Truth itself is at the external pole. Responsible judgement springs from the *judicial attitude*, which is, as I said above, a commitment and ability to choose and to integrate disparate elements into a judgement guided by a principle. If the claim of truth is made without responsible judgement, the link to truth is severed, and in the public realm the principle of justice is lost. The claim to truth without a connection to the principle of universalizability is invalid, i.e., there are no relative truths; relative truths are privileged rules for special cases to make an exception. Ideally, only if everyone tells the truth can claims be believed. Note that claims to truth unconnected to external reality are subjective. Both in the case of relativism and of subjectivism, principles are lost. The claim to truth without responsible judgement is to be distinguished from error, which was illustrated in the example "Smith is a liar". In the case of error, the principle is not lost. Another attempt can be made at a statement and checked by experience. The intention to reach truth has not been compromised.

To summarize: the link between the two poles of knowing carry various names depending on the aspects of knowing they connect: inference, intentionality, responsible judgement, integration, judicial attitude. The general term for all these versions of the link between the poles is "intellectual passion". This is the vector. Inference connects tacit assertion to content, intentionality connects subsidiary awareness to focal awareness, responsible judgement connects claim of truth to truth, integration connects clues to the whole formed out of the clues, judicial attitude connects striving to reach the goal to reaching the goal which is the principle. *The term "intellectual passion" indicates the joining of cognitive and conative forces in knowing, and is the technical term for the vector between the poles.*

The structure of the two poles of knowing as applied to ethics is the following, as shown in Figure 2.4:

Figure 2.4

Striving to reach the goal (commitment) ➪ judicial attitude in responsible judgment ➪ reaching the goal, principle (of justice for example)

3. The functions in tacit knowing

To understand the process of knowing grounded in the tacit, we will have to look at it in its active mode. Tacit knowing performs its function through

the vector called "intellectual passions", which has three aspects: selective function, heuristic function and persuasive function. Polanyi distinguished these aspects for the purpose of analyzing the process of understanding and learning in the sciences. All three aspects of the function of intellectual passions in tacit knowing may be fallible, therefore, for Polanyi, tradition and the criticism of knowledgeable peers was the guide. Without examining his use of these notions here, we will see if a version may be useful for our purposes in understanding, teaching and learning moral subjects.

Figure 3.
Functions of intellectual passions in tacit knowing

Selective function	–cognitive trait: noting the regularity of events –conative trait: choosing intrinsic value (moral-aesthetic)
Heuristic function	–cognitive trait: recognition of the ethical principle –conative trait: self-modifying act of "living in" the principle
Persuasive function	–cognitive trait: demonstration of value of the principle (to convince the novice) –conative trait: attracting the will (to gain the intellectual sympathy of the novice)

All three aspects –selective, heuristic and persuasive functions– have a cognitive and a conative trait. The conative trait is the "mover" of the cognitive trait. The three aspects –selective, heuristic and persuasive– are intertwined, and the first two (selective and heuristic) are functions within an individual, while the third (persuasive function) is between individuals, especially between mentor and novice.

a) The cognitive trait of *selective function* means that one's awareness picks out the regularity of events with respect to some notion to which these events are relevant. The conative trait of selective function means that the event picked out has an intrinsic (not utilitarian, not trivial) value. The value is moral and has an "aesthetic feel". The conative trait springs from the personal pole of tacit knowing.

To illustrate with an example when there is an existing principle:

Smith is a mentor, grounded in ethical principles which are normally in his subsidiary awareness, that is the ethical principles are normally part of his tacit knowledge. In everyday speech, they are "second nature to him". The bipolar structure of tacit knowledge makes it possible to direct attention onto something that is normally in the subsidiary and bring it to focal awareness while it is being examined, in this case, to bring the principle to focal attention (Figure 2). Looking at the first two functions

(selective and heuristic) of the vector "intellectual passions", we see the following (Figure 3).

Notice the *selective functions* operating: Smith comes upon a situation at work where coworker Harrington copied an unmarked file, which Smith forgot to pick up from the secretary's desk. Smith saw the copy and his immediate response was "Harrington stole my file". Harrington often picks things up that interest him from the secretary's desk without asking anyone. It is relevant that he seldom asks whether these things are for the taking or if they are someone's property. Therefore Smith had been watching Harrington. The selective function of Smith's tacit knowing has become active. The cognitive trait of selective function picked out the above-described events as regularities. The conative trait of the selective function picked out these events as non-trivial ones, whose (negative) moral value had a meaning (a negative aesthetic feel). This is the first function at work.

b) Now the second, *heuristic function*: The cognitive trait of heuristic function means the ethical recognition of the goal of striving. The conative trait of heuristic function means a self-transforming act of reaching near the goal and "living" it.

Continuing the above example: We may say that in the process of Smith's tacit knowing, the cognitive aspect of his heuristic function recognized the moral principle which applied to the situation with Harrington. This recognition, was a (negative) moral-aesthetic response in this case. The conative aspect of his heuristic function renewed the self-transforming act of striving toward the moral principle of honesty: Smith "lives in" the principle. *His commitment to the principle and his ability to recognize it was evoked by the heuristic function; he drew on the selective function as an aid. This is the strength of the tacit, the being and doing of the knowing self which, in the delineation of the structure of tacit knowing was identified by the name "judicial attitude".* As I said above, these functions may be fallible: Smith will still have to check if his guess was right and Harrington copying the file in fact constituted stealing.

c) The third, the *persuasive function* is a communal one and a mentoring one: the communication of the individual processes of selection and self-transformation. The persuasive function also has a cognitive and a conative trait. The person, who had transformed himself so that he lives approaching his ethical goal, attempts to attract the novice to the ethical goal by gaining his intellectual sympathy. In his role as mentor he attempts to evoke the conative trait in the novice, he attempts to tap the personal pole of tacit knowing. We may think of it as tapping the novice's will. The cognitive aspect of persuasive function consists of demonstrating the value of the principle which is the goal of action.

The key to understanding all three aspects of the function of tacit knowing is to take the position that the precondition for the conative trait is freedom. That is, tacit knowing is based on freedom of the will, without this, ethical choices are neither choices nor moral.

An example, when we are searching for a principle in a pluralistic situation:

In a practical ethical situation, a pluralist community deals with competing "accepted ways of doing things". Our task is to search out the premises on which the acceptance is based, in order to find the function of it. For example, such behavior by a child as smoking or drinking alcohol or roaming without supervision is not condoned by adults in many western industrial societies. This attitude assumes that childhood is a protected status for a vulnerable stage of life.

A child's smoking, drinking, etc., is condoned in some societies where childhood is not considered a separate status in these terms, where children participate in adult activities, i.e., imitate what adults do. There may be other specified non-accepted behaviors, such as using speech-patterns in-appropriate in relation to elders in general, or calling a person by his given name, etc.

In another community, a child's behavior of smoking, drinking, etc. may not be condoned officially, i.e., he should not do it in front of elders because this behavior is (a minor) taboo in the community, and breaking these taboos shows disrespect to the elders and social norms in general. However, he can do these actions in private with his friends, which the elders will pretend not to notice unless he makes a public scene and "brings shame" on the extended family. The child, although cared for, may not have a separate status by custom in the community, even though he may have one legally.

Here are three versions of what is condoned behavior. In a pluralist situation, such as a school, how does one make a reasonable and just rule? Is there a supervening principle under which the three cases may fall? To find such a principle, we have to find the premises underlying the three versions and see how they may be related. *Tacit knowledge epistemology's process is to go back to the premises to be able to reorganize into a new whole.* What can these premises be? Our conceptions of how children fit into the communal order? Whether they must be molded to an accepted pattern or they grow in a (divinely or naturally) preordained way? Whether there is such a stage as childhood? What is the conception of "good life"? *The premises must be found. In scientific fields, this is done by those steeped in the scientific tradition, yet open to the possibility and necessity of new discoveries, of change, of emerging new knowledge.* In the practical ethical situation the same task can be performed by a similar group of open-minded culturally knowledgeable people committed to an emerging better society.

To aid the search for premises, we will perform the analysis, again aided by the description of tacit knowing above.

3.1. Selective function

The cognitive trait of the selective function is to pick out the regularity of events. This assumes some kind of hypothesis or framework or "guess"

which allows one to recognize regularities. The conative trait of selective function means to choose an intrinsic moral value. This act also assumes having some sort of hypothesis or "guess" in mind. The difficulty is that the insight, the "aha" experience of forming a hypothesis/guess seems to require the having of a guess. A circularity? How to get out of this bind? By noting, that the mind uses multiple overlapping analogies to find regularities and similarities when confronted by disparate objects, events and customs or by a complex phenomenon/situation.

For example, multiple analogies to understand the phenomenon of insight would work like this: Let's say we could use four analogies to highlight various aspects of insight, keeping in mind that each analogy captures a feature, as well as misses others. (The following analogies are adaptation of Polanyi's examples).

1) When we recognize a face in a crowd, we can't tell exactly how we do it;
2) When we recognize the topography of an object/place, it is recognized as a "whole" containing significant relationships between the parts. When we focus on the parts, we can describe them, but the relationships cannot be described exhaustively and exactly;
3) Observing problem-solving (in chimps, for example): we observe their behavior –they seem to look around, attend to and assess the environment before attempting a solution–;
4) In recognizing living shapes, although we can describe some of their characteristics as opposed to characteristics of non-living shapes, we cannot definitively define them. Sorting out these analogies, we get the following picture of "insight".

Table.

Table of Multiple analogies of insight

Analogy	feature captured	feature missing	misleading feature
pick out a face	recognize whole, suddenly know but cannot tell	don't know clues new integration	not intentional recognition
recognize topography	recognize whole (old integration) recognize relations	new integration	recognition of previously known whole
problem-solving	strategy, building on old bits of knowledge	introspection	explaining insight with "insight"
recognizing living shapes	introspection new integration		"recognition"
etc.			

Multiple overlapping analogies are richer and less hazardous than simple analogies. Simple analogies often carry inappropriate properties along with the selected one into the new domain, and tend to focus on surface descriptive aspects. In multiple integrated analogies each analogy is to explain a particular feature. If our analysis is to be fruitful, we must note for each analogy which features are captured/missing/misleading. When the analogies are superimposed, they can yield the dominant aspect one is looking for. Multiple analogies are used by the mind as composites, and they are recoverable (Vosniadou and Andrew, 1989).

3.2. Heuristic function

My suggestion is that we cannot proceed until we take into consideration the *heuristic function* along with the selective function. These functions are not sequential, they are separated for analysis. For this reason: The cognitive aspect of heuristic function is the recognition of a principle, i.e., the insight. The conative aspect of heuristic function is a transformative one, "living in" the principle. This principle at this stage is only a "guess", a "vision", a guide to find the way to an emerging better society. The operational principles will have to be found deliberately. A suggestion to that was offered above, "finding the vision".

To go back to our analysis: The cognitive trait of heuristic function, is the recognition of the principle applicable in the problem situation. Many situations are ambiguous (not well-formed problems), therefore "picking out" both the regularity of events, and the intrinsic value of events is difficult. One cannot rely on subsidiary awareness or tacit knowing only. One needs to focus one's awareness explicitly on as many of the clues as possible, one by one, then on their interconnections, to see how these could be re-integrated into a meaningful whole. This can be done because awareness is directed, there are two poles of knowing. The resulting "whole" will have both tacit and explicit aspects.

A familiar example is learning to play a musical instrument as described earlier: it is a process of oscillation between analysis and synthesis, in an upward spiral until the goal is achieved –a technically good, yet expressive performance–.

The above description of selective and heuristic functions were shown, together, to deal with the ambiguous situation, when the choice of applicable principle is not clear. Principles can never be applied dogmatically. They are only ideals. Maxims which fall under them are only guides, not fixed rules. So one's "sense" or tacit knowing is always called upon in judgment.

3.3. Persuasive function

The *persuasive function* in practice means that one has to demonstrate in a dispute how the principle applies, how one examines the elements of the situation, regroup and reassess these elements and check the facts. This is the

cognitive trait. We must keep in mind that the resulting assertions are fallible. Factual knowledge and clarity are vital when weighing an ethical situation, relativist notions notwithstanding. The conative trait consists of gaining the intellectual sympathy of the hearer, so he will be receptive to the demonstration.

It is the mentor's task to nurture the judicial attitude, to show the novice in practice how to recognize good choices, make decisions, and on what bases commitments to principles are made. It is also the mentor's task to show that commitment can be an intelligent choice.

Training in moral knowing and doing is by fostering the formation of moral traits and moral being of the young, it is the fostering of judicial attitude. This process moves between the tacit and the explicit, up and down the hierarchy of layers of elements, maxims and ideals. The overarching principle is the universalizability principle.

4. The ontological map-mentor and novice

The "maps" of structure and function of tacit knowing and its vector presented above were meant to illuminate how the morality of principles are activated, i.e., the "doing" of moral action. The following ontological "map" of the structure and formation of the morality of traits, is meant to illuminate the emergence of the moral being. It is not to be taken as a "construction" of morality (Figure 4).

The mentor in fostering the growth of the young, engages in the development of a moral being which is not a duplicate of his own moral self, but which is trained to make use of a scaffolding similar to his own. The mentor relies on accumulated experience and learning, draws on principles in his subsidiary awareness. When he is confronted with a situation, he "takes it in" in a glance, then analyses it into its elements. He reassesses the situation which may require a reorganization and reintegration of elements into a new whole. This new whole is seen as falling under a principle (more or less). The principle is in focal attention during this process. At the completion of the reintegration (the reintegration being a tacit process), the principle finds it way into subsidiary awareness again, but accessible for future needs. In the mentoring mode, the mentor is alert to assess situations and to analyze those into elements, and at the same time "lives in" the skillful practice of traversing the maps I have presented.

The novice or child must shape the entire emerging edifice of his moral being on the initial trust in the mentor. Without trust the conative trait of the vector of tacit knowing, intellectual passions, cannot be activated. Without an activated conative trait, the cognitive trait is barren. In plain language, the mentoring relation starts with trust in order to instill principles, and only later are the principles drawn into focal awareness. Put another way, without the personal pole, the objective pole which is situated in reality, is severed from the self. The personal pole, the origin of the

Figure 4.
Emergence of the Moral Being (to be read from bottom of figure upward)

Mentor:	**Mentor's intelligent moral existence:**
elements for teaching (focal)	principles and elements in subsidiary, now attended to, become accessible
principle, reintegration or reorganization (subsidiary)	elements reorganized if reform is needed-or elements reintegrated when renewal of principles occurs
elements (subsidiary ↔ focal)	were in the subsidiary, now attention to, to examine them
principles (in subsidiary)	learned from his mentor
Novice:	**Mentor's duty to novice:**
elements reintegrated (subsidiary ↔ focal)	renewed explanation of principle accompanied by description of example contextualized
more elements connected (focal ↔ subsidiary)	described, pointed out, counter-examples given
elements (focal ↔ subsidiary)	described, pointed out (practice)
principle (focal)	verbal statement repeated after mentor
trust (subsidiary)	the conative foundation-mentor attracts will of novice

judicial attitude, sustains living principles. Therefore, the mentor, mindful of this grounding, guides the novice through the spiral of ethical learning, of the emerging moral self. To show how a new situation can be recognized, the mentor offers descriptions consisting of information regarding human action as distinguished from events, information on processes and description of causes for such events. He offers explanation for human action as intentional action (a teleological explanation) and explanation for action as falling under a certain "law" or rule as distinguished from causal explanations ("why"-s) for events which are subsumed under a "law". In the scheme of tacit knowing, teleological explanations are not reducible to consequences of behavior, as human intentions cannot be eliminated.

5. Connecting structural, functional and ontological "maps"

By mapping showing and doing onto the two poles of knowing, fact and value in moral action were connected on a continuum. This allowed for

validation of moral action, that is, moral action mapped on such a continuum is not subjective. (Indeed, subjective action cannot be moral action, as it is reflexive only onto the self and is not tied to objective reality). Furthermore, moral action is not derived from facts alone, but facts linked to values, that is, the objective pole of knowing linked to the personal internal pole.

The mentor understands that his moral choices are premised on freedom of the act of responsible choice manifested in his judicial attitude. He fosters this attitude in the young, keeping the relevant principles in sight, noting that the universalizability principle overarches all others.

6. From epistemology to ethics

With respect to the epistemology of science Polanyi said that belief in the reality of scientific value guides the inquiry and allows reform of standards with universal intent, as well as allows respect for values and encourages inquiry. (Polanyi, 1966, p. 69) Although the choices made are individual acts, the ideals and principles which guide action are universals in the sense of universalizable principles. Individual choices are commitments (p. 77) Polanyi called "universal intent".

In the ethical realm "universal intent" becomes the "judicial attitude". The problematic issue arises with respect to principles, "standards and ideals" which in the social sphere today are much more pluralistic than it is possible to have in the scientific community. Pluralism is a social necessity. The idea that pluralistic expressions of ethical rules can be subsumed under a few universal principles is a workable idea if universal principles mean universalizable ones. Pluralistic expressions of ethical rules encourage inquiry and the development of a more mature judicial attitude. The commitment is made not to following a rule dogmatically, rather it is made to universal principles as guides. Pluralism would not be possible without the freedom of choice, which is also the precondition for tacit knowing. So the duty of the mentor, and later the "apprentice", is multi-layered: to recognize which of the plural paths he has chosen or can choose, and how this path relates to the universalizability principle.

This requires multiple, overlapping (but non-contradictory) and hierarchical memberships: for example, an adult is generally a member of more than one family, a member of a larger religious group (if any), an ethnic group which partially overlaps with the former, and a civic group of a nation or union of nations independent of the religious group but higher in the hierarchy than any ethnic group. These are not, need not be, exclusive commitments. Indeed, one can be a member of an ethnic group and still have commitments to the civic values of a more inclusive nation or union of nations. The mentor's judicial attitude intelligently exercised by the guidance of a clear understanding of relation amongst principles, makes it possible for him to foster the emergence of the novice's judicial attitude.

In the ethical realm normally, principles and rules are in subsidiary awareness while one meets the elements of situations. *The crucial mentoring task is to clarify the relationship amongst the rules to the novice, to go beyond the "flat earth" view by directing the novice's attention back and forth between levels of elements, rules and principles.* Without this skill, he will not be able to develop an understanding of the meaning of choices, and most importantly, he will not be able to tap his subsidiary awareness to reformulate standards and general maxims. He will obey rules automatically rather than have self-determination. Self-determination is the core characteristic of free people. This does not exclude a rational acknowledgment of constraints by historical facts.

7. Tacit knowledge ethics amongst others

It may be said that the above sketch resembles a pragmatist approach, or that of a moral realist of the intuitionist sort, or perhaps a Kantian view. In certain respects, it does, yet it is none of these.

Like the pragmatists, the tacit knowledge ethics bypasses is-ought dualism, and relies on inquiry to solve moral problems when one is faced with an ambiguous situation or a plurality of rules. But it is not like the pragmatist approach, in that moral principles in tacit knowledge ethics are not hypotheses to be tested and that would lead to relativism.

Like the moral realists, a tacit knowledge ethics holds that moral principles override natural ones, but unlike them, holds that morality precedes epistemology, because free will is a precondition for both choice and knowledge. Like the intuitionists among moral realists, tacit knowledge ethics holds that moral properties can be "intuited" and that moral truth is "non-epistemic". However, both these terms are redefined in tacit knowledge ethics: "intuit" means skillful guessing (tacit knowing at the personal pole), and "non-epistemic" means that knowing is not detached knowing, but lived knowing. In tacit knowledge epistemology, knowing at the external objective pole is grounded in the personal pole by the link of tacit inference in logic; in ethics, the claim of moral truth is linked to truth itself at the external (objective) pole by the judicial attitude. Knowing and moral action are grounded in the tacit and linked to the explicit, that is, there is objective knowledge and objective truth.

Tacit knowledge ethics is like Kant's in that moral justification is a priori. Nevertheless experience is required for the acquisition of some of the constituent concepts, sensory and introspective; in tacit knowledge ethics, moral justification rests on principles held tacitly in subsidiary awareness. These principles are acquired by experience. Kant's practical reason is like the judicial attitude in that practical reason determines "rules" for the will while the judicial attitude determines intentional action. And just as for the judicial attitude, for practical reason belief in moral principles, not dogma,

is the foundation for guiding coherent action[3]. For Kant, moral principles must be accessible to us for legislating for ourselves, and pure practical reason determines independently from sensibility the realm of freedom and what ought to be. In the ethics of tacit knowing, moral principles are accessible to us *after* training our awareness (with the help of a mentor) to tap into the subsidiary. This will enable us to make a responsible judgement with universal intent. These are all premised on freedom of the will. The ethics of tacit knowing is unlike Kant's in that the judicial attitude is not severed from sensibility, is and ought, fact and value are linked rather than separated, and the empirical (fact) aspect is not relegated to a supplementary position. What is actually done is considered as a teaching tool for what ought to be done[4]. Yet what ought to be done (the value) is more fundamental. Tacit knowledge ethics is also unlike Kant's in that Kant's approach is to go "from top down", from the principle to rules to cases, while this proposal starts with cases, then taps into principles and rules, moving up and down the hierarchy[5]. This proposal is unlike Kant's, for a degree of pluralism must be worked out in the layer under the universal principles and taken into view when judgements are made in the hierarchy of principles under consideration. ■

[3] As in Kant, in Tacit Knowledge ethics, one is choosing and judging from the moral point of view if and only if one is willing to universalize one's maxim or rule. But this formulation works better in the negative: that which cannot be willed to be universalizable, is immoral.

[4] Empirical facts are also taken into consideration in the formalization of principles.

[5] It may be said, that the full meaning of principles, of justice and duty, emerge as the ethical problem is worked through.

BIBLIOGRAFÍA

- Grene, M. (Ed.) (1969). *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1958/1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NY.: Doubleday Co.
- Polanyi *Papers. Special Collections*, Regenstein Library, University of Chicago, Chicago Ill. Letter to Passfield 18/3/1937, pp. 3-8.
- Vosniadou, S. and Andrew O. (Eds.) (1989). *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.

Recensiones 004

Ra.004 PÁG. 189
TERESA MONTAGUT, IMANOL ZUBERO, ANTONI PETRUS, GABRIELA ORDUNA, ANDRÉS GARCÍA, XIMO GARCÍA ROCA
Voluntariado: la lógica de la ciudadanía

Rb.004 PÁG. 191
ANTONIO MADRID
La institución del voluntariado

Rc.004 PÁG. 194
JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA
La educación intercultural, una respuesta a tiempo

Rd.004 PÁG. 197
MARTA SABARIEGO PUIG
La educación intercultural ante los retos del siglo XXI

Re.004 PÁG. 200
FRANCISCO ALTAREJOS, ALFREDO RODRÍGUEZ, JOAN FONTRODONA
Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria

Rf.004 PÁG. 202
RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
Boletín de la RED-U

Rg.004 PÁG. 204
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Rebeldías. Aforismos

Rh.004 PÁG. 206
MARÍA DEL CORO MOLINOS TEJADA
Concepto y práctica del currículo en John Dewey

Ri.004 PÁG. 208
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE

Rj.004 PÁG. 211
BELÉN OCHOA LINACERO, OLGA LIZASOÁIN RUMEU
Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado

Rk.004 PÁG. 214
REAL ACADEMIA DE DOCTORES
La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz. Discurso pronunciado por Don Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de número el día 27 de noviembre de 2002 y contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo

Rl.004 PÁG. 219
VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ, LEONARDO SÁNCHEZ FERRER
La familia española ante la educación de sus hijos

Ra004

Voluntariado: la lógica de la ciudadanía

Teresa Montagut (Coord.)
Imanol Zubero
Antoni Petrus
Gabriela Orduna
Andrés García
Ximo García Roca
Ariel, Barcelona, 2003, 195 pp.

Pasado el Año Internacional de los voluntarios, continúan publicándose libros y artículos que intentan aclarar el auge de este fenómeno social. Los autores coinciden, entre otras cosas, en lo que se señala en este título, el voluntariado responde a una lógica de la ciudadanía.

La coordinadora del volumen y también autora del primer capítulo, Teresa Montagut, repasa los elementos del cambio social acaecido durante el siglo XX, centrándose en uno de los factores protagonistas: el Estado de Bienestar. Después de señalar qué elementos concurren hasta hacer estallar la crisis del "ese bienestar" se sitúa la emergencia del voluntariado. Teresa Montagut no establece –quizá tampoco lo pretende– relaciones de causa-efecto entre la evolución del Estado de Bienestar y el surgimiento del voluntariado con sus repercusiones en la política, la economía y la sociedad en general. De la mano de la noción del Estado de Bienestar se acompaña el concepto de Tercer Sector y de Economía Social (p. 26). El capítulo se concluye con una apología del Estado de Bienestar que constituye el elemento central de estas páginas, al que contribuye el voluntariado. Se lanza el reto de que todas las personas somos responsables del bien común. La perspectiva únicamente sociológica del análisis deja al margen la posible consideración de algunos problemas morales que tanto han favorecido a la fractura del Estado de Bienestar.

Imanol Zubero es el autor del segundo capítulo, en el que sí es el voluntariado el centro de atención. Examina las acciones colectivas bajo los rótulos de militancia, compromiso, movimiento social, para situar sus similitudes y diferencias con lo que ahora se denomina voluntariado. El autor considera que el voluntariado supone una emanación evidente de la toma de conciencia de la ciudadanía que se realiza individual y colectivamente. La característica del voluntariado por la que se torna en un fenómeno diferente es su adopción de institucionalización de la gratuidad, la solidaridad y el amor al prójimo. Se advierte el peligro que corre cuando se encamina siguiendo la tendencia del individualismo. No se acaba este apartado con conclusiones cerradas, salvo la expresión reivindicativa del logro de un voluntariado que, en su forma de acción colectiva, reclame la justicia con eficacia. Adoptar este propósito como único, es el punto, a nuestro juicio, más discutible.

Voluntariado y acción ciudadana es el tema que trata a

continuación Antoni Petrus, casi en el corazón del libro. La tesis de estas páginas es conocida: en plena crisis de la democracia se necesita una ciudadanía representativa, participativa, competente y no competitiva. El voluntariado puede ser uno de los modos de fomentar esa ciudadanía añorada. En este apartado el personaje principal es la democracia. Y para su fomento, el autor apunta como medio la educación de los jóvenes en la escuela, describiendo los valores que cree necesario transmitir. El voluntariado supone un espacio en el que se puede enseñar esos valores, porque se aprenden viviéndolos. Todas las ideas apuntan a un modelo de educación para las generaciones futuras en la que el voluntariado podría ocupar un lugar central.

Gabriela Orduna enlaza con la propuesta anterior y se centra en describir el proceso educativo que puede darse en el voluntariado, pegada, y eso concede a sus ideas visos de optimismo y realidad, a la experiencia con jóvenes universitarios voluntarios. El voluntariado es una acción sinérgica que potencia todas las cualidades humanas y por tanto constituye un desarrollo educativo y una comunicación interpersonal. La profesora Orduna describe con detalle las motivaciones, creencias y actitudes básicas que requieren los voluntarios. A continuación establece las necesidades de formación del voluntario, tema de gran actualidad. Apunta las deficiencias frecuentes en los planes de formación de voluntarios, perfilando los objetivos específicos que se deberían perseguir. Su formación pedagógica y experiencia profesional le delatan especialmente en este punto. Afronta el tema crítico de los aparentes conflictos entre voluntarios y profesionales. El capítulo se termina con una consideración del voluntario como agente educativo.

La perspectiva jurídica del voluntariado es abordada por Andrés García Inda. El debate sobre esta cuestión se centra en las siguientes palabras: "son muchas las paradojas que se manifiestan a lo largo de todo el proceso de regulación del voluntariado y que derivan a su vez de la paradoja básica y fundamental de todo el derecho: la de que para promover y garantizar la libertad se restringe o limita esa misma libertad" (p. 135). Los intentos de regular jurídicamente el voluntariado revelan las diversas concepciones sociales acerca de su naturaleza. La legislación abarca a las acciones del voluntario, a las entidades de voluntariado y a la administración. Se distinguen jurídicamente voluntariado: social, en protección civil, medioambiental, de cooperación al desarrollo, y cultural. El análisis del autor descubre algunas lagunas y contradicciones en la legislación. Otro de los temas investigados y de actual discusión es el denominado solidaridad incentivada y obligada. García Inda explica con claridad cómo no se puede identificar sin más voluntariado y solidaridad, voluntariado y participación y acción social.

El libro se cierra con la

intervención de Ximo García Roca, que considera la dimensión ética del voluntariado fundamentando sus reflexiones en la Antropología. Una de las afirmaciones que sobresale se expresa con las palabras siguientes: "Las tres plusvalías del voluntariado, que constituyen su fisonomía, son la gratuidad solidaria, la libertad de elección y la proximidad humana" (p. 147). Elogia cómo el voluntariado ha sabido adelantarse a las respuestas institucionales y, por otra parte, destaca que su acción es propia del ser humano en un ámbito práctico que va más allá de la justicia. En este sentido, las acciones del voluntariado tienen un efecto profundo de transformación social. Añade que se debería: desidentificar lo público de lo estatal, humanizar la administración, acercar lo económico a la preocupación social, y valorar el trabajo no remunerado. Las ideas del autor suscitan nuevas perspectivas a la hora de pensar en nuestras sociedades.

Con este volumen se consigue recoger los aspectos más importantes del voluntariado y se abren vías desde esta panorámica general para seguir analizando otras cuestiones de más detalle acerca del voluntariado. No se trata de un manual, pero bien puede cumplir una función de guía para voluntarios y no voluntarios en la comprensión de todo lo que está implicado en este tipo de actividad social.■

AURORA BERNAL

Rb004

La institución del voluntariado

Antonio Madrid
Trotta, Madrid, 2001, 233 pp.

El voluntariado es un fenómeno social que desde la década de los años 80 adquiere, en el caso español, "tinte de revelación colectiva" (p. 11). Aunque hace apenas una década se caracterizaba por su falta de sistematicidad y por la carencia de un cuerpo doctrinal, se ha convertido en un tema asiduo y objeto de estudio interdisciplinar, al que no le falta polémica.

El autor es doctor en Derecho y profesor de la sección de Filosofía del Derecho del Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Se doctoró con una tesis sobre la construcción jurídico-política del voluntariado en España que dio lugar al libro que aquí tratamos. Ha escrito también numerosos artículos sobre este tema y ha dado conferencias y clases en diversas Universidades, Ayuntamientos y Escuelas de verano. Persigue, con la redacción de este libro, un doble objetivo: explicar el surgimiento de la figura legal del voluntariado y reflexionar sobre el sentido social del acto voluntario. La finalidad es ofrecer algunas respuestas que expliquen el por qué de la institucionalización del

voluntariado en el contexto occidental, así como los efectos que ello supone sobre las actuaciones de colaboración social.

El libro se compone de un total de cinco capítulos, que ofrecen una estructura lógica y secuencial que hace que el lector siga con facilidad el discurso del autor, al tiempo que genera una reflexión crítica sobre la evolución del concepto.

El texto, escrito desde la perspectiva del derecho, no requiere conocimientos especializados del lector. Se trata de una lectura básica para todo el que se interese por el voluntariado, y de referencia obligada para quien desea conocer los pormenores del fenómeno en nuestro país, en lo que a la perspectiva jurídica se refiere.

En el primer capítulo se presenta la configuración contemporánea del voluntariado, caracterizada por la formación del concepto legal. De acuerdo con el autor, la extensión de la normativa jurídica a actividades y relaciones sociales que tradicionalmente habían sido reguladas por códigos morales y sociales, representa la principal novedad del fenómeno. Es preciso distinguir la práctica social de su proceso de institucionalización, que el autor denomina "contenido" y "forma" del voluntariado, respectivamente. La tendencia que en la actualidad se da a la institucionalización de las labores de colaboración social tradicional en el contexto español, es el resultado de un proceso histórico que se inició en el franquismo y que forma parte de la transformación del estado asistencial. Coincide también con las políticas estatales de contención de gastos públicos y con la recuperación del concepto de subsidiariedad estatal. El autor percibe en este proceso de institucionalización un creciente interés del Estado por controlar las actividades de los ciudadanos, que se denota en el creciente cuerpo legislativo iniciado a nivel autonómico y continuado con legislación estatal.

En el segundo capítulo se presentan las relaciones existentes entre la reestructuración del estado asistencial y la configuración contemporánea del voluntariado descrita en el capítulo anterior. El autor dedica unas páginas a la conceptualización de términos con los que se relaciona, y a veces se confunde, el voluntariado. Así, por ejemplo, se analizan términos como: "crisis del estado asistencial", "solidaridad", "tercer sector", "sector no lucrativo" u "organización no gubernamental". En opinión del autor, el voluntariado aporta, en términos globales, una respuesta a cuestiones de orden político, social y económico que quedaron planteadas problemáticamente con las crisis del Estado asistencial. En las sociedades contemporáneas favorece la integración del conjunto social y aporta legitimación a la actuación estatal en materia de protección social (pp. 88-89). De aquí su afirmación de que el voluntariado es un fenómeno social que satisface requisitos de gobierno en las sociedades contemporáneas y se convierte en antídoto contra los males del estado asistencial.

En el capítulo tercero se retoma el tema de la evolución de términos como beneficencia y caridad, que vienen a ser sustituidos por los de voluntariado y solidaridad. Una evolución que es reflejo de la transformación de los modelos de organización social y los valores sociales, así como de las variaciones en la intervención social del Estado. Esta evolución no puede ser explicada desde argumentos jurídicos, sino atendiendo a razones económicas, políticas, culturales y sociales.

El autor se detiene a contemplar la gratuidad en la configuración contemporánea del voluntariado y, para explicar la identificación establecida entre voluntariado y gratuidad, atiende las dimensiones subjetiva y objetiva del fenómeno. La dimensión subjetiva (p. 126) es ejemplo de la autonomía privada, constituida y expresada libremente, sin responder la actividad desarrollada a una obligación legal preexistente (hace referencia al compromiso libremente asumido a través del que se señalan la voluntad, el altruismo y la solidaridad). La dimensión objetiva se refiere a la ausencia de remuneración a la que han quedado supeditados los contenidos subjetivos (p. 129) y que provoca la identificación acto voluntario-acto gratuito, configuración actual del voluntariado.

El cuarto capítulo ofrece un análisis del voluntariado desde el punto de vista de las implicaciones sociales del "don". Esta aproximación supera las limitaciones de un modelo de interpretación centrado exclusivamente en los aspectos jurídicos, y da lugar a una comprensión más completa del significado del "dar gratuito" (p. 153), en la que se atienden aspectos socio-antropológicos que normalmente permanecen encubiertos por el derecho.

El estudio del fenómeno desde la perspectiva del derecho considera las relaciones del dar gratuito como acuerdo de voluntades, y olvida la consideración del don como manifestación del principio de reciprocidad social (p. 158). La institución del voluntariado vendría a representar la expresión actual de la colaboración social gratuita, y es considerada por muchos una fuerza renovadora para un mundo en crisis, al promover la ciudadanía responsable y superar la visión economicista del ser humano.

En el capítulo quinto se analiza de la potencialidad transformadora de las actuaciones voluntarias y se aboga por una desmitificación del fenómeno. Para ello es necesario tomar en consideración todos los condicionantes que le afectan y aceptar la conflictividad intrínseca de sus postulados, sin empeñarse en negarla o silenciarla. Una consideración global del voluntariado favorecería, según el autor, la constitución de las organizaciones no lucrativas como espacios de comprensión de las personas dentro de la conflictividad y la contrariedad (p. 197). Las entidades de solidaridad, como importante mecanismo de construcción del tejido social, dan lugar al establecimiento de valores

para el conjunto de la comunidad y superan las limitaciones que imponen los condicionamientos económicos, jurídicos o políticos. Desempeñan una labor pública, una labor de pedagogía social y de movilización de la ciudadanía. A su vez, constituyen modelos de identificación a los cuales recurrir (p. 213) y un cauce de participación social.

El voluntariado, tal y como se entiende desde su forma institucionalizada, ha hecho que prácticas antes invisibles se hayan hecho visibles, y a pesar de que el establecimiento de un "modelo oficial" de voluntariado haya generado una distinción entre prácticas voluntarias de "primer" y "segundo" orden, ha atraído la atención de personas de buena voluntad, que ahora encuentran un cauce normalizado, más sistemático y organizado, con el cual ofrecer su aportación a la mejora de las condiciones de vida de otras personas menos favorecidas.■

ARANTZAZU MARTÍNEZ-ODRÍA

RC004

La educación intercultural, una respuesta a tiempo

José Antonio Jordán Sierra
Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2001, 133 pp.

La educación intercultural, una respuesta a tiempo es un libro que muestra una visión global sobre el multiculturalismo. Un multiculturalismo que, según Jordán Sierra (2001, p. 11), debe definirse sobre la base del enriquecimiento intercultural de una determinada sociedad. Una sociedad en la que tradicionalmente han convivido pacíficamente multitud de culturas, cuya "interpenetración social", en palabras de Llano (2002, p. 101), implica una riqueza cultural inmensa, ha de ser una sociedad abierta, en la que los modelos o enfoques monoculturales queden totalmente desechados. La razón por la que se hace mención a este autor es porque su concepción sobre la convivencia intercultural coincide con la planteada por Jordán en el libro que nos disponemos a reseñar.

El primer capítulo analiza cuestiones clave sobre el tema que nos ocupa. Nos extenderemos en su comentario. Se esboza una exposición conceptual completa sobre las nociones fundamentales de interculturalidad y multiculturalidad. Entre los términos que aborda este apartado cabe destacar el de cultura, que tiene una función clarificadora, tal y como confiesa el autor (2002, p. 33).

Otra de las nociones que más riqueza presenta es la de integración, definida como proceso compartido, que implica negociación y superación de las diferencias, para llegar a concretar el respeto a la identidad cultural y el compromiso mutuo de establecer valores socio-morales comunes. Las convenciones acerca

de este tema son principalmente dos. Por un parte, la consideración de una educación más sensible a la multiculturalidad cuya puesta en práctica implique la integración socio-escolar de toda la población, y que desecharía de este modo la llamada Educación Compensatoria. Y por otro, la finalidad de la educación no cambia con la incorporación de distintos colectivos pertenecientes a diferentes culturas. Lo que parece ser verdaderamente una necesidad es la adopción de medidas que faciliten la integración socio-escolar de la que hablamos.

Resulta interesante aludir a la puntualización que el autor hace sobre la convivencia intercultural. No consiste en simple coexistencia física sino que se trata de respetar la dignidad humana y el derecho de las diferentes culturas a practicar una determinada forma de vida. La importancia de esta puntualización incide en la propia mención de dicha convivencia intercultural, puesto que la práctica de ésta implica compartir ciertos valores morales para posibilitar la cohesión social. Ahora bien, el problema surge cuando la interpretación de esos valores se hace subjetivamente, es decir, cuando se orienta hacia la obtención de determinados intereses particulares.

La idea de la importancia de la educación, y más concretamente de la reeducación en torno a la aparición de racismo, se resalta con argumentos. La educación puede servir para la prevención hacia posibles brotes de xenofobia. En consecuencia, debe establecerse la educación intercultural como respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural.

El capítulo dos, "Criterios para evaluar currículos interculturales", aborda la delicada cuestión de introducir el multiculturalismo en el ámbito escolar. Se trata de humanizar el currículum, a través de determinados planteamientos curriculares, diseñados para la creación de una actitud activa y crítica, y por medio de la implicación social de todos los agentes escolares.

"El profesorado ante la educación intercultural" es el título del tercer capítulo en el que se plantea la importancia del docente como instrumento pedagógico y la incidencia de sus expectativas en el rendimiento académico y en la autoestima del alumnado. Evitar encasillar o etiquetar a determinadas culturas es una buena medida para canalizar las expectativas docentes hacia determinados objetivos educativos y de convivencia intercultural.

En consecuencia, la formación del docente es indispensable para la correcta aplicación de los programas de educación intercultural y para que estos profesionales de la educación sean capaces de reflexionar sobre sus necesidades en función de las circunstancias a las que deban enfrentarse.

El cuarto y último capítulo, "Estrategias y experiencias pedagógicas", centra su atención en las medidas para mejorar el

rendimiento académico. La motivación académica, la estimación de las necesidades del alumnado y el diseño de políticas socioeducativas integradoras, son algunos de los principios pedagógicos básicos para obtener el éxito escolar para todo el alumnado, especialmente para el perteneciente a minorías culturales.

Otro de los aspectos destacables en torno a este cuarto apartado es la importancia del aprendizaje cooperativo como método de trabajo para rentabilizar los logros escolares. Sus posibilidades son múltiples, puesto que implica la cooperación de todo el grupo a través de la asignación de actividades apropiadas para cada individuo. La importancia del aprendizaje cooperativo radica en la posibilidad de intercalar su uso con otros modelos de aprendizaje que responden de igual modo a las necesidades y exigencias contextuales. Se trata, sin duda alguna, de favorecer la aportación de cada alumno al grupo.

Otro aspecto a reseñar del contenido de este libro es la referencia a la influencia de los medios de comunicación en la visión del interculturalismo, más concretamente en nuestra percepción del mundo y en el establecimiento de ciertos prejuicios. La excesiva información que recibimos a cerca de cualquier problemática socio-moral provoca la llamada insensibilización en la población. Este fenómeno, junto con el sensacionalismo barato que se consume en los medios de comunicación y los estereotipos que se fomentan, contribuye a la generalización de "la supuesta peligrosidad" que implica una sociedad multicultural. La influencia de los medios de comunicación en la población es innegable, por lo que cobra más fuerza la necesidad de forjar mentes más críticas en cuanto a toda la información que reciben. Instaurar la crítica en nuestras escuelas es forjar ciudadanos más justos y comprometidos con su sociedad.

La fundamentación teórica que se hace de la perspectiva legal en esta obra responde a criterios básicos; el apunte que se hace sobre "las directrices legales españolas en materia de inmigración" (2002, p. 26) resulta bastante leve. Se presenta una visión panorámica que, por razones de espacio, no incluye dimensiones sobre la interculturalidad. A pesar de su brevedad, ofrece un enfoque global sobre el tema.

Desde el punto de vista expositivo, llama la atención la excesiva y reiterada incidencia sobre la noción de educación intercultural explícitamente diferenciada de la educación compensatoria. Se presenta una exposición bastante clara sobre el tema, pero a lo largo del libro se sigue incurriendo en ella como si su comprensión no estuviese del todo clara.

En definitiva, y aludiendo a aspectos más pragmáticos, este documento invita a la reflexión sobre la importancia de adecuar nuestros sistemas educativos a las necesidades sociales que van surgiendo en función de los cambios. La concienciación en

torno a la interculturalidad es otro de los aspectos íntimamente ligados a dichas necesidades, para fomentar una convivencia pacífica y hacer de la convivencia intercultural un factor de enriquecimiento global. Este documento, como decimos, es un material valioso en cuanto a las nociones que plantea y en cuanto a la actualidad de dichas nociones.

El texto se presenta de manera clara y precisa en lo que se refiere al lenguaje. Se puede considerar que está dirigido, en especial, a todos los agentes intervinientes en los procesos educativos, los cuales deben ejercer su papel como "instructores y ejecutores de los programas de Interculturalidad", también al público en general, cuyo interés por dichos procesos sea algo más que mera curiosidad.■

ANA YURENA MESA FELIPE-BORGES

Rd004

La educación intercultural ante los retos del siglo XXI

Marta Sabariego Puig
Desclée, Bilbao, 2002, 260 pp.

Con este libro Marta Sabariego pretende que el lector reflexione, conforme avanza su lectura, sobre lo que "consideramos que significa y tiene que aportar la educación intercultural dentro de las coordenadas que rigen nuestra dinámica social, progresivamente más plural y compleja" (p. 13).

La orientación que la autora sigue es la de una reflexión crítica hacia los enfoques esencialistas y acríticos de la diversidad, centrándose en la tradición reconstructivista social.

Los dos primeros capítulos están desarrollados desde un marco general, teórico; y los capítulos tercero y cuarto versan sobre temas más concretos como son: las características de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y si la "intervención y la filosofía de esta etapa dan cobertura al diseño de currícula, coherentes con los planteamientos actuales de la educación intercultural" (p. 16). Destaca el *importante papel que ejerce el profesorado* y en consecuencia, trata el tema de la formación inicial y permanente de éste en lo que respecta a la Educación Intercultural; finaliza la obra exponiendo una descripción de un programa de formación para el profesorado desde el enfoque reconstructivista social o del modelo transformador.

El libro comienza con una pequeña introducción sobre las tendencias en nuestros días hacia la globalización y, paralelamente, hacia la reivindicación de la identidad de grupos e individuos que reafirman las diferencias. Estas dos tendencias, junto con otros factores, empiezan a generar tensiones y conflictos (muchas veces violentos), y "la interculturalidad se impone como una necesidad, y, por lo tanto, representa un reto esencial para la educación" (p. 21).

La educación va a ser la base

para el cambio social y la innovación; Sabariego dedica el primer capítulo a exponer los cambios que se están llevando a cabo en nuestro contexto (de lo local a lo mundial, del crecimiento económico al desarrollo humano, cohesión-participación democrática, proyecto de reconstrucción europea, etc.), y las repercusiones de éstos en el plano social y educativo.

De este modo, justifica el papel crucial que juega la educación intercultural en las sociedades cambiantes y lo que ésta debe significar en el proceso de cambio y reorganización social. En concreto, menciona la importancia de la Educación Intercultural en el proyecto de construcción de la identidad europea, pero la autora critica el carácter *etnocéntrico* de dicho modelo y se propone la *pedagogía de la inclusión*, como un recurso educativo a través del cual se "incorpora una actitud de "solidaridad" en el desarrollo de la pertenencia a Europa, al animar al alumnado a descubrir que "la causa del otro es mi propia causa [...]" (p. 41).

El segundo capítulo, el más extenso de los cuatro, repasa todos los modelos de la educación multicultural más relevantes que se han dado hasta ahora (asimilacionista, segregacionista, compensatorio, pluralismo cultural), su evolución y estado actual en el currículo de la escuela, así como las concepciones teóricas de los términos que rodean este tema, tales como: diversidad, integración, asimilación, pluralismo, diferencia, igualdad, *empowerment*, etc.

Realiza también una aclaración terminológica de los conceptos de educación multicultural e intercultural marcando las diferencias que estos suponen a la hora de la práctica. Describe las etapas de la educación de inmigrantes en el contexto europeo y el tratamiento de la diversidad que se realiza en las escuelas.

Como último objetivo, pretende aproximarse a la conceptualización más reciente sobre la educación intercultural y lo hace desde la definición que da Banks desde una triple dimensión: como idea o concepto, como un movimiento de reforma educativa y como un proceso.

La revisión y estudio de esos planteamientos le sirve para, en el capítulo tercero, "analizar la concreción de estos planteamientos teóricos en el currículum de la educación secundaria obligatoria" (p. 128), acercarse a "los argumentos que justifican el discurso intercultural en la educación secundaria" (p. 131) y a "las características generales de la educación secundaria obligatoria que dan cobertura al diseño de planteamientos curriculares y a la inclusión de estrategias coherentes con la filosofía de la educación intercultural" (p. 132).

Comienza hablando de la situación en el marco europeo y concreta el tema de la interculturalidad en la estructura del sistema educativo en España. Trata de forma bastante amplia el tema de la diversidad y cómo se trata en la escuela.

Entre los enfoques de

educación intercultural expuestos por Banks, Sabariego coincide con este autor en aceptar como el más positivo el de la acción social.

Sabariego defiende la educación intercultural como algo que tiene que cambiar no sólo a la institución escolar, los profesores, las familias, el currículo etc, sino como algo que debe suponer una transformación de las estructuras y principios de la sociedad en su conjunto y en todos los niveles. Así pues, considera a las familias y sobre todo a los profesores, como agentes importantes y decisivos en este cambio.

Es en el capítulo cuarto donde se ocupa del importante papel del profesorado, su formación, y donde da "unas orientaciones para la mejora de su práctica en el ámbito de la educación intercultural" (p. 172).

Comenta que la formación del profesorado ha ido pareja a los modelos de educación intercultural que se han ido sucediendo, que tanto en la formación inicial como permanente se ha olvidado el tema de la interculturalidad o se ha tratado de manera superficial y pasiva, y que no es adecuada a las necesidades objetivas de los profesores.

Los seminarios, los proyectos de formación en centros, los grupos de trabajo, los asesoramientos e intercambios de experiencias, "en la medida que suponen una tarea en común entre diferentes profesionales, se revelan como las más efectivas para incidir directamente en la adopción de actitudes más abiertas respecto a este tema [...]" (p. 185).

Expone una revisión de los diferentes modelos de formación en educación intercultural, cómo se trabaja en cada uno, lo que se persigue, las destrezas que se desarrollan, la visión del currículo según el modelo, etc. Pero al que más importancia concede es al modelo u orientación crítica y social-reconstructivista, por considerar que es el más adecuado y el que mejor resultados da. Dedica las últimas páginas del libro a la formación del profesorado, a la construcción del currículum, al planteamiento de las actividades que se deben llevar acabo en la escuela, a la adquisición de nuevas actitudes, según dicho enfoque socio-crítico.

La educación intercultural ante los retos del siglo XXI es un libro esencialmente descriptivo, en el que se proporciona demasiada información y constantemente se cita a otros estudiosos del tema. Tanta información y citas de autores acaba desbordando al lector, y deja la sensación de que la autora del libro se ha limitado a una exposición de lo que otros ya han dicho.

El enfoque de acción social es defendido como el más positivo, porque conlleva un cambio profundo de actitudes mediante la reflexión, la crítica sobre la acción y la consecución de habilidades y destrezas que permitan a cada persona ser multicultural. Sin embargo, el acento sobre la reflexión crítica puede conducir a pensar que esto es suficiente para ser más multicultural. Desde la práctica educativa, sabemos que no es así.■

MILA ALTEREJOS

Re004

Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria

Francisco Altarejos
Alfredo Rodríguez
Joan Fontrodona
EUNSA, Pamplona, 2003, 208 pp.

El tema que estos autores retratan en el título sugiere contenidos que pasan por la mente y la boca de políticos, periodistas, economistas, legisladores y educadores, esto es, de nuestros contemporáneos protagonistas de la acción social. En el contexto histórico que vivimos, del que se desprende el fenómeno de la globalización, nos sentimos afectados en dimensiones relevantes para la vida de cada uno y de todos. Conocimiento, información, bienes, cultura, identidad, educación, bienestar, dicen mucho de lo que somos y podemos ser. De esta forma, en esta obra, la globalización se presenta como una oportunidad para crecer y para mejorar. Para que así sea, hay que vislumbrar, y se logra a modo de reflexión expresada en un ensayo, cómo afrontar algunas de las cuestiones que suscita este hecho general. Tales cuestiones dan lugar a los capítulos que estructuran este libro.

Se comienza por plantear la globalización como un nuevo marco en el que hay que orientarse. Las antiguas ideas se mezclan con las nuevas y nos desvelan contrastes paradójicos: se valora y se niega lo estimado, de palabra o de acción, al mismo tiempo y a un ritmo vertiginoso. Para no dejarse arrastrar por estas corrientes se precisa fortalecer el pensamiento. Cuanto más se corre, más necesidad hay de pararse a pensar –de ahí la oportunidad que brinda este libro–. Se trata de examinar necesidades, preferencias, progreso material. Las tendencias de la economía que funda sus fuerzas en el conocimiento y en la competitividad, conducen a actuar de modo poco humano. Sin embargo, no estamos destinados a que el transcurso de la historia siga estos derroteros lamentables. Se plantea seguir unos criterios para no sucumbir a esta sucesión de acontecimientos: un orden en nuestras ideas y en nuestras responsabilidades; preguntarnos por la finalidad de lo que hacemos; conocer la radicalidad de las cosas; buscar la excelencia; dar primacía al ser sobre el tener; actuar según principios y no sólo teniendo en cuenta resultados; dar importancia a un humanismo cívico y a la participación activa en la sociedad; asegurar unos principios universales para alimentar la convivencia en la sociedad multicultural; fomentar la conciencia de solidaridad (pp. 50-51). Para conocer y seguir estos principios, la educación resulta imprescindible.

En el capítulo segundo se afronta la tarea de diferenciar en las ciencias humanas qué es conocimiento y qué es información. Las cuestiones epistemológicas y gnoseológicas

acaparan la palestra. Las nuevas tecnologías han resucitado en este terreno antiguas disputas. Se añora, ya no sólo por ideal sino por necesidad, la sabiduría. Las ciencias "producen" mucho conocimiento. "El saber muchas cosas no conlleva ser sabio, aunque sí significa tener mucho conocimiento. Pero, si la conformación del conocimiento puede actualizarse unitaria e integradoramente, también es posible que se desarticule y desestructure, dispersándose así en información" (p. 57). Se pretende abarcar a la complejidad de lo real mediante el análisis. La metodología analítica, afanosa de certezas, no acaba de ofrecer la visión que se necesita para entendernos, comprender el mundo y dirigir adecuadamente nuestras acciones. La formación intelectual se presenta acudiendo a un proceder sintético para conocer la complejidad: comprender las partes por el todo, el todo integral, el todo potencial, el todo de orden.

"La conformación ética de la educación" es el título del tercer capítulo. Para abordarlo, los autores consideran el tema del fin. en la estructura de la acción se diferencia: fin, motivo, conocimiento y eficacia transformadora, pensándola en el caso de la acción educativa. La clave que subyace consiste en dirigir la actuación educativa a la persona en la que se integran su dimensión individual y social. Las figuras que muestran estas relaciones facilitan la comprensión de los conceptos implicados. El siguiente paso en el desarrollo de este capítulo supone plantear los elementos que se tiene en cuenta para valorar la moral de una acción humana: fin-bien, motivo-virtudes, conocimiento-normas, y en concreto, en unas páginas adelante, en la acción educativa. Se acaba concluyendo en unos principios generales, que hacen explícita la consideración ética que se ha procurado fundamentar a lo largo de este capítulo: elegir las acciones compatibles con la realización humana integral; no dejarse llevar por preferencias personales o ajenas; moderar la espontaneidad de los sentimientos con la reflexión en la acción; utilizar medios correctos; respetar leyes justas, etc. "Si hay algo que la globalización cuestiona seriamente es la pretensión ideologizante de una educación neutra" (p.101).

Como es costumbre en esta publicación, en el inicio del capítulo cuarto se enlaza su tema con el anterior. La conformación ética de la educación reclama replantearse la consistencia propia del centro educativo. Se presenta al centro educativo como una empresa, superando su conceptualización habitual de entidad únicamente mercantil. Para atisbar las posibilidades de ese tipo especial de empresa, los autores acuden a la teoría de la organización. Se repasan los enfoques mecanicistas, psico-sociológicos y antropológicos. El meollo de este recorrido se recoge en la conclusión final, se trata de distinguir el trabajo en sentido objetivo y subjetivo acudiendo al enfoque antropológico de carácter integrador.

El capítulo siguiente aborda el

tema de la calidad de vida que en su título muestra la idea central: bienestar y felicidad. Se distinguen seis aporías sobre la calidad de vida. Similar complejidad surge al adentrarse en lo que se considera bienestar, noción intrínsecamente relacionada con la de calidad de vida. El desenredo de esa maraña de ideas arranca de plantear los remedios respecto a los fines en cada actuación humana. "La acción humana se constituye desde su finalidad propia y se realiza mediante los medios dispuestos; pero a su vez, dichos medios también se articulan entre sí según su referencia teleológica" (p. 139). El gobierno de los medios desde los fines supone la idea de felicidad que va más allá que la de bienestar y calidad de vida. De todo esto, los autores describen cuatro implicaciones pedagógicas.

La diversidad cultural es el tema del capítulo sexto, que nos recuerda de nuevo uno de los asuntos más debatidos en torno a la globalización. Etnocentrismo, relativismo, universalidad, identidad, y ser personal, son los protagonistas de esta disputa. Se trasciende la discusión considerando la identidad como origen, así como que debe ser planificada en la vida de las personas y de los pueblos. De nuevo se extraen las consecuencias que este planteamiento tiene en la educación: superación del individualismo, cooperación en el aprendizaje, valía del aprendizaje en la acción, resaltar la belleza como valor que aúna sensibilidades diversas y potenciar el estudio de las humanidades.

Antes del epílogo, el capítulo séptimo nos explica los fundamentos para caminar hacia una sociedad solidaria. En cierto sentido, este apartado parece un apéndice del anterior porque vuelve a profundizar en ideas expresamente expuestas antes, destacándose la reflexión sobre lo que se significa al decir ser personal y cómo educar para la solidaridad.

Esta publicación consigue lo que se propone: pararse y pensar. Logra ser fruto de un pensar sintético e integrador de todas las dimensiones involucradas en la globalización.■

AURORA BERNAL

Rf004

Boletín de la RED-U

Red Estatal de Docencia Universitaria
Vol. 2, N.º 2, Mayo 2002, 64 pp.

Se trata del Boletín Vol. 2. Nº 2 editado por la *Red Estatal de Docencia Universitaria* (RED-U), que se difunde tanto en formato electrónico como en papel, cada cinco meses. Esta publicación se engloba dentro de un amplio marco de actividades que la asociación realiza para favorecer la consecución de su objetivo primordial: promover la innovación y la mejora de la calidad docente en el contexto universitario. Se nos ofrece como un instrumento para el fomento de la formación docente y la

promoción de la calidad universitaria al ser un vehículo para la reflexión, comunicación e intercambio de recursos y experiencias en materia de aprendizaje e instrucción en educación superior.

La editorial del presente número nos lo presenta como un monográfico en el que se agrupan las aportaciones que tuvieron lugar en un seminario que la asociación convocó para tratar de un gran reto al que se enfrenta la Universidad de hoy en día: incorporar las TIC a su docencia. Por ello, este volumen reflexiona, a lo largo de cuatro artículos, sobre cuestiones todas ellas relacionadas con la instrucción y el aprendizaje dentro de este proceso.

Gavriel Salomon en "La Educación Superior Frente a los Desafíos de la Era de la Información" nos muestra cómo la tecnología es un posible medio de gran utilidad para la transmisión del conocimiento, al convertirlo en algo accesible en cualquier momento y lugar. Sin embargo, el autor replantea la cuestión con la formulación de "un principio básico: ¡la información transmitida de cualquier manera no es todavía conocimiento!" (p. 8). Considera las necesidades de la sociedad actual y los cambios que debe emprender la Universidad para poder afrontarlas; pero "sería una tragedia si permitiéramos que una universidad tradicional, fundada y especializada en la promoción de valores humanísticos, fuese remplazada por un sucedáneo electrónico, muy eficiente pero totalmente carente de valores" (p. 11).

En "Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación", Filip Dochy, Mien Segers y Sabine Dierick nos muestran algunos de los factores sociales que han hecho modificar el enfoque actual de la enseñanza académica. No se pretende formar a los estudiantes con gran cantidad de conocimientos, capaces de reproducirlos a la perfección en una prueba objetiva. Hoy se demandan personas no sólo con ese gran depósito de conocimientos sino que además han de ser capaces de adquirir numerosas habilidades y destrezas profesionales. Es necesario que este cambio en las finalidades de la enseñanza se vea acompañado de una transformación en la evaluación para que estimule un aprendizaje constructivo y significativo. Los autores describen cinco métodos ("Evaluación por portafolios", "Uso de casos para una Prueba General", "Auto-Evaluación", "Evaluación de iguales" y "Co-evaluación") englobados dentro de la denominada "nueva evaluación", así como los resultados de las investigaciones en cada uno de ellos.

Por otra parte, Wolfgang Schnotz, en "Aprendizaje Multimedia Desde una Perspectiva Cognitiva", enfoca la enseñanza apoyada en los multimedia desde el aprendizaje cognitivo. Diferencia tres niveles dentro del concepto de multimedia (técnico, como portadores de signos; semiótico, como clases de signos; y sensorial, como recepción de los signos) y corrige algunas ideas

equivocadas sobre los multimedia causadas por la ignorancia de los anteriores niveles. Una de estas ideas es la de pensar que los apoyos multimedia tendrán un impacto directo y positivo en el aprendizaje, y que en entornos más ricos en multimedia se dará un mejor o mayor aprendizaje. Para refutar esta tesis el autor analiza las distintas condiciones y contextos en que los multimedia afectan al aprendizaje y cómo lo hacen, partiendo de distintas perspectivas teóricas para concluir con algunos consejos prácticos de gran utilidad.

Por último, Manuel Benito Gómez analiza los cambios en el rol de los profesores que las nuevas tecnologías han generado, en "El Papel del Profesorado en la Enseñanza a Distancia". Subraya la comunicación y el enriquecimiento del aprendizaje como las coordenadas más relevantes del cambio actual, y afirma: "que dichos cambios se produzcan, que se asuman los nuevos papeles depende en cualquier caso de la actuación sobre cuatro ejes" (p. 46); se trata de tener en consideración los aspectos técnicos, pedagógicos, sociales y epistemológicos. Y deja apuntadas posibles líneas de investigación en las que seguir trabajando.

Tanto "Libros Recibidos y Reseñas" como "Convocatorias" son secciones presentes en todos los volúmenes publicados y ambas suponen un útil recurso que nos facilita enormemente, a todos los implicados en la educación superior, el acceso a información de interés tal como: jornadas, seminarios, congresos y conferencias que se realizan dentro del contexto europeo. Con la edición de esta publicación la asociación logra sus objetivos con creces, al facilitar la comunicación interdisciplinar, fomentar la formación del profesorado y facilitar la mejora de la calidad docente.■

CARLOTA PÉREZ SANCHO

Rg004

Rebeldías. Aforismos

José Pérez Adán
Lacaja, Madrid, 2002, 63 pp.

Karl Popper gustaba de enfatizar la responsabilidad del intelectual, la de quien tiene el privilegio y la oportunidad de estudiar, de presentar a sus congéneres los resultados de su estudio lo más simple, clara y modestamente que pueda. A su juicio, lo peor que pueden hacer los intelectuales es intentar establecerse como grandes profetas e impresionarles con filosofías desconcertantes. Popper pensaba que quien no supiera hablar de forma sencilla y con claridad no debería decir nada. Más bien debería seguir trabajando hasta que fuera capaz de hacerlo.

Rebeldías es un pequeño libro de poco más de cincuenta páginas que narra la experiencia de un profesor de Sociología, José Pérez Adán, y de unos alumnos inconformistas interesados en mejorar nuestro mundo de algún

modo. Con la sencillez que nos recomendaba Popper, este libro recoge una colección de aforismos nacidos de forma espontánea a partir de las preguntas formuladas en clase por universitarios más o menos inquietos, más o menos rebeldes, a quienes las respuestas más habituales de la sociedad a los problemas que encuentran en sus vidas no les satisfacen del todo.

La intención del "librito", como lo llama el propio autor, es animar a la reflexión crítica y despertar, en la medida de lo posible, afanes de cambio, de renovación y de acción. Esta reflexión se realiza a partir del rechazo a la "cultura moderna" y, con ella, el rechazo a muchos mitos conceptuales y enfoques obsoletos que con demasiada frecuencia dificultan la comprensión cabal de nuestra realidad contemporánea.

Rebeldías consta de siete capítulos que hacen referencia a las preocupaciones más importantes de la gente joven que son, a juicio del autor y por este orden, la familia y las relaciones humanas, la afirmación de los valores sobre los vicios sociales, el progreso y el desarrollo de los pueblos, el medio ambiente, el trabajo, la religión y la política.

Por medio de frases certeras y con agudeza intelectual, se reúnen consideraciones en las que la sociología, la ética y la religión se entrelazan con las propias experiencias vitales del autor. Como hemos puesto de relieve, los aforismos surgen del diálogo entre profesor-alumno en el contexto de unas clases universitarias, lo cual necesariamente conlleva cierta merma en la precisión conceptual. Sin embargo, ello mismo aporta una sinceridad y honradez en la exposición, que el lector agradece.

Muchas de las cuestiones tratadas son un reflejo de las disputas más actuales que protagonizan los ámbitos académicos de la sociología y la ética. Pero en todo momento se evita cualquier academicismo formalista, lo cual contribuye a dotar al discurso de cercanía y viveza.

El Profesor Pérez Adán se retrata en muchas de sus sentencias al presentar indirectamente hallazgos autobiográficos que aportan sentido a su vida y que libremente ha decidido compartir. Sin grandes alardes argumentativos, trata de mostrar pequeñas pero valiosas semillas de verdad fruto de su experiencia personal.

En ocasiones se echa en falta un mayor desarrollo de algunas de sus sugerencias que quedan algo aisladas por la misma naturaleza de la fórmula aforística que ha elegido en su exposición. Sin embargo, el mismo género narrativo empleado facilita el tránsito, a veces un poco caótico y desordenado, de lo descriptivo a lo prescriptivo, de lo vital a lo intelectual, de lo social a lo sobrenatural.

El tono general es crítico con algunas de las asunciones teóricas más comunes de la Sociología contemporánea, las cuales trata de desenmascarar con grandes dosis de ironía y de sentido común. Conviene señalar que el autor huye conscientemente de lo políticamente correcto y asume

posturas arriesgadas en temas tan polémicos como pueden ser el aborto, el sistema capitalista o la financiación de las iglesias por el Estado.

A nuestro juicio, *Rebeldías* muestra un pensamiento esperanzado y esperanzador. No se conforma con un pensamiento crítico sino que asume originalmente muchas de las perspectivas propias de la modernidad tratando de rescatarlas de sus usos devaluados. La rebeldía supone proponer alternativas. Por ello, creemos que en el fondo de todo el discurso late una apuesta por las personas reales y concretas, y un pensamiento que trata de animar el cambio a mejor, con la esperanza en un mundo distinto, más amable y más justo.

Recomendamos vivamente la lectura de este trabajo del profesor Pérez Adán tanto a los jóvenes como a los menos jóvenes. Puede ser que la lectura de algunas de estas páginas les ayude a comprenderse mejor y a descubrir nuevos horizontes para sus vidas.■

RUBÉN ORTEGA

Rh004

Concepto y práctica del currículo en John Dewey

M.ª del Coro Molinos Tejada
EUNSA, Pamplona, 2002, 416 pp.

La publicación de una monografía sobre las ideas educativas de John Dewey es sin duda un hecho insólito en el panorama pedagógico español, aunque sin duda debiera no serlo. Por otra parte, los derroteros por los que se mueven las actuales Ciencias de la Educación, de inspiración anglosajona y cada vez más orientadas a la investigación especializada y empírica, en detrimento de la reflexión teórica, ayuden a explicar esa laguna. Claro que, tampoco en los tiempos en los que la "vieja" Pedagogía de cuño germánico consagraba buena parte de sus esfuerzos al análisis de las teorías educativas pretéritas se prestó excesiva atención a este autor, pese a que sus obras han sido y siguen siendo bastante traducidas y –hay que suponer– que consultadas.

Se debe tener en cuenta además que, para conocer las doctrinas de este célebre pedagogo estadounidense, hay que realizar un esfuerzo notable, seguramente más importante que el necesario para familiarizarse con las ideas de otros pedagogos. En efecto, Dewey escribió una gran cantidad de obras, bastante variadas y en las que además se aprecia una

importante evolución intelectual. Ciertamente prestó mucha atención a la educación y a la escuela, pero lo hizo como una prolongación natural de sus inquietudes filosóficas, por lo que es imposible comprender su pensamiento pedagógico sin remitirse al pragmatismo en el que militaba. Finalmente, su pensamiento ha sido interpretado de maneras muy divergentes y contradictorias.

Por todo lo dicho, tal vez no sea muy aventurado decir que Dewey, como otros destacados pedagogos, es en nuestro país un ilustre "desconocido" al que muchos citan sin haberlo leído a fondo o influidos por prejuicios heredados. De ahí, que la aparición del libro que recensionamos, cuyas virtudes son numerosas, deba ser saludada con alegría.

En efecto, la autora maneja con soltura y profusión las obras del autor, recurre a la mejor edición existente y –lo que no es menos importante– ofrece, con la solvencia propia de una Licenciada en Filología Inglesa que al mismo tiempo tiene una profunda formación pedagógica, su propia traducción de los textos que cita.

Otro punto fuerte de la obra es la estructura interna, en la que se logra combinar el análisis de la evolución y el contenido del pensamiento del autor con el estudio de su traducción práctica e institucional, y la visión sistemática con el análisis monográfico. Así, en la primera parte del libro, se expone con sencillez y precisión el espíritu y el currículo de la célebre Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, en la que Dewey puso a prueba sus teorías acerca del proceso de conocimiento. A partir de dicha experiencia, reformuló en parte sus ideas, hasta elaborar toda una teoría sobre la educación entendida como proceso de desarrollo de los alumnos, cuyos grandes principios se exponen con profundidad y de manera orgánica, a la par que con sencillez, en la segunda parte del libro que comentamos. Cubierta la primera etapa de génesis y sistematización del pensamiento pedagógico del autor (1896-1904), en la tercera parte del libro, se muestra cómo éste fue ampliando sus bases teóricas y explicitando sus implicaciones prácticas durante más de cuatro décadas. Para ello se recurre, a mi juicio acertadamente, al análisis detallado de algunos de los aspectos fundamentales de la pedagogía deweyana. La última sección del libro tiene un carácter conclusivo y es mucho más breve.

Una tercera virtud del libro que se debe destacar es el esfuerzo de coherencia y precisión conceptual y terminológica realizado por la autora. En efecto, el libro causa una gran impresión de unidad, no sólo porque su estructura es muy sólida, sino también porque conceptos clave, como "currículo", "experiencia", "actividad", "entorno" o "interés", han sido muy bien definidos y son constantemente relacionados, lo que da mucha continuidad al discurso de la autora. El carácter orgánico de la obra se observa también en las relativamente numerosas y siempre oportunas referencias cruzadas a pie de página.

Lo que en mayor medida justifica la lectura del libro es, sin embargo, la imagen de las teorías pedagógicas de Dewey que se traza en ella, una imagen totalmente alejada de las simplificaciones en las que con cierta frecuencia incurren tanto los adversarios como los ingenuos partidarios del movimiento de las escuelas nuevas. Muchos de los tópicos que se suelen asociar a ellas, son contundentemente desmentidos, no ya por la autora del libro, sino por la evidencia inapelable de citas textuales en las que se sostiene justamente la tesis contraria.

Por todo ello, estamos ante una obra de consulta obligatoria para todos los lectores españoles interesados en conocer, no sólo la obra de Dewey, sino la escuela nueva en general. Una obra y un movimiento pedagógicos que, además, como se recuerda en el prólogo del libro que comentamos, están mucho más cerca de lo que se suele creer de líneas de investigación tan actuales como la psicología cognitiva o la educación para la ciudadanía.■

JAVIER LASPALAS

RiOO4

Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE

Antonio Bolívar Botía
José Luis Rodríguez Diéguez
Ediciones Aljibe, Málaga, 2002, 204 pp.

El libro, fiel al título que le precede, analiza de modo lúcido el estrecho vínculo que une todo intento de reforma –en este caso, educativa– y los discursos retóricos que de suyo le acompañan.

El texto se organiza en tres partes, que a su vez se componen de dos capítulos, de forma que son seis los capítulos que integran el libro. La primera parte, que se presenta con el título *Reforma educativa y retórica*, incluye los capítulos primero y segundo.

El primero –"Las reformas educativas: discursos y prácticas"– constituye el marco de referencia que organiza la información contenida en las páginas que le suceden. Los autores inician su exposición con la presentación del concepto de reforma y su relación con otros afines, tales como: innovación, novedad, cambio y mejora. Además, matizan y precisan su sentido, así como los términos que definen dicha relación.

Dado que toda reforma educativa –entendida como programa de cambio diseñado, iniciado y dirigido por las instancias políticas– constituye una

intervención desde *arriba*, y desde allí se pretende instituir *abajo*, en los centros y aulas, precisa un eficaz "sistema de publicidad". Su difusión, por lo tanto, depende de la eficacia de los recursos retóricos que se activan a tal efecto. Surge de este modo, según los autores, la "dimensión retórica de las reformas educativas" (p. 67).

Los autores en este primer capítulo detallan el círculo que describe todo intento de reforma. De este modo, repasan las diferentes etapas y fases –difusión y diseminación, adopción y aplicación, agotamiento y evaluación, fase que conduce al reinicio del ciclo–por las que atraviesa toda propuesta de reforma, desde que se gesta hasta que se aplica. En dicho proceso, los discursos de reforma cobran especial relevancia, pues a través de ellos se busca comunicar la propuesta de reforma, "vender" la reforma. Pero no sólo se busca informar sobre ésta, sino también persuadir a los encargados de implantarla. Esto es, se pretende convencer al profesorado de las virtudes potenciales que la propuesta de reforma trae consigo.

Al respecto, una cuestión que recuerdan y subrayan los autores –remitiéndose para ello a la experiencia proporcionada por anteriores intentos de reforma fallidos– es que "las reformas por sí mismas no provocan innovaciones, pero sí pueden crear (o no) una estructura favorable para la innovación y la mejora" (p. 23). En consecuencia, puesto que de un buen discurso no se sigue un cambio automático en la práctica educativa, se efectúa una distinción entre la retórica de la reforma y la realidad de la reforma.

El segundo capítulo –"El estudio retórico de las reformas educativas"– presenta el enfoque de análisis que los autores han seguido para poner de manifiesto la ineludible función retórica de las reformas educativas, que tiene en la literatura oficial –editada ex profeso– su máxima representación. En este sentido, el preámbulo de las leyes es, de hecho, "pieza retórica" por excelencia. Aspecto éste estudiado con exhaustividad en otra publicación por Rodríguez Diéguez (*La jerga de la reforma*. Barcelona, Ariel, 2001).

La segunda parte del libro, que lleva por título *La reforma educativa de la LOGSE*, contiene en su haber los capítulos tercero y cuarto del libro. En el primero –"Origen y desarrollo de la reforma educativa de los noventa"– se expone la evolución y el proceso de gestación de la LOGSE, los principales hitos que marcaron su nacimiento, y las circunstancias histórico-políticas y socio-culturales en que se desarrolló. Se atiende igualmente a los motivos que condujeron a reformar la estructura y currículum de la LGE, y también las causas que han provocado su agotamiento y devaluación.

El segundo capítulo que compone esta segunda parte –"Los procesos de enseñanza en la LOGSE"– presenta y describe los elementos que integran el currículum –objetivos, contenidos, principios metodológicos básicos y evaluación–, además de los

procesos de previsión y planificación de la enseñanza, que obedecen al modelo racional-tecnológico de construcción del currículum.

La tercera parte del libro, *Recursos retóricos en la divulgación de la reforma*, comprende los capítulos quinto y sexto, y concreta los procesos de diseminación y difusión empleados en la reforma LOGSE. En el primero de ellos –"Las listas de contraste"– se analiza el instrumento que con mayor frecuencia se ha empleado en los procesos de difusión de la reforma.

El segundo de ellos –"Diseminación y retórica"– retoma nuevamente la cuestión de la función retórica de las reformas educativas. En este punto, los autores resaltan cómo "todo documento de diseño para el desarrollo de un cambio educativo debe ser retórico y didáctico, en tanto que pretende persuadir y enseñar acerca de lo que propone como nuevo" (p. 175), lo que les conduce a presentar la formación del profesorado como una de las más importantes vías de diseminación de las reformas.

En mi opinión, este libro se presenta en un momento muy oportuno. El panorama educativo español está atendiendo a los inicios de una nueva reforma: la LOCE, que tras haber superado un largo período de debate parlamentario fue finalmente aprobada el 23 de diciembre de 2002.

Creo que puede resultar interesante la revisión y reflexión que dos figuras clave del campo de la Didáctica realizan de la reforma LOGSE, máxime si se tiene en cuenta que en el balance que efectúan advierten y recuerdan los errores cometidos en el pasado. Éstos deberían ser experiencia acumulada que guíe los procesos de difusión y adopción de la nueva propuesta, de manera que ésta estuviera en condiciones de cumplir y cubrir las expectativas de mejora creadas en torno a sí.

De acuerdo con el calendario de implantación de la LOCE, en un plazo de cinco años la Ley estará completa en las aulas y centros españoles. Una de las primeras medidas que va a entrar en vigor, a mi juicio una de las más eficaces para hacer frente al elevado índice de fracaso escolar y recuperar el valor del esfuerzo, es la eliminación de la "promoción automática". Está previsto que ya en el curso académico 2003-04 se apliquen los nuevos criterios de evaluación y promoción de curso.

En fin, sólo resta esperar –y confiar en– que las medidas arbitradas por la LOCE para mejorar la calidad de la educación surtan efecto. Sería deseable que en esta ocasión se contara verdaderamente con los artífices de aplicar las leyes: el colectivo docente. Sin su voluntad, ninguna reforma –aun teniendo a su servicio el mejor dispositivo retórico– verá la luz en las aulas.■

PATRICIA TAINTA SÁNCHEZ

Rj004

Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado

Belén Ochoa Linacero
Olga Lizasoáin Rumeu (Eds.)
EUNSA, Pamplona, 2003, 216 pp.

El profesor González-Simancas afirma en el prólogo de este libro: "Por si alguien se preguntase a qué viene hablar de educación cuando la persona, un niño en nuestro caso, se encuentra en una situación de deterioro innegable, quiero responderle de entrada que nadie que haya experimentado los efectos positivos de una buena educación –como educador o educando– negará su realidad, ni el espacio primordial que ocupa en la doble dimensión individual y social de la vida de un hombre, mujer o varón, en todos y cada uno de los momentos de su itinerario vital: también y especialmente cuando es presa de una enfermedad crónica que exige su hospitalización" (p. 7).

Estas palabras describen con enorme agudeza el objetivo por el que las autoras-editoras de esta obra llevan muchos años trabajando en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria: el derecho a la educación y formación integral del niño enfermo.

Fruto de ese trabajo constante nace este libro, que pretende dar un enfoque multidisciplinar a la atención al niño enfermo crónico y hospitalizado. Así, "cada una de las líneas de este libro refleja fielmente el interés de los distintos profesionales (médicos, enfermeras, psicólogos, pedagogos y orientadores) por colaborar en la tarea de procurar el máximo ajuste del niño y sus familiares a la situación excepcional de enfermedad crónica y hospitalización" (p. 15). Ésta es sin duda –la interdisciplinariedad– la característica esencial de la publicación, que se observa ya en el índice de contenidos de sus nueve capítulos, y en la formación diversa de cada uno de los autores colaboradores. La obra responde así a las necesidades y demandas que la sociedad hoy plantea a la educación, que necesariamente ha de estar basada en la labor multiprofesional y de atención a la diversidad.

Así las cosas, en el primer capítulo, la profesora Lizasoáin, analiza el porqué de la pedagogía hospitalaria en la sociedad actual, respondiendo bajo este prisma a las preguntas esenciales de todo proceso educativo: para qué, quién, a quién, cómo, cuándo y dónde educar. De este modo, presenta una panorámica realmente esclarecedora de la pedagogía hospitalaria, abordando desde la legislación en el marco de la cual ha de llevarse a cabo esta labor, hasta la formación que han de tener los pedagogos hospitalarios para ser tales, pasando por un análisis pormenorizado de las principales consecuencias físicas, educativas, sociales y psicopatológicas que para el paciente pediátrico y su entorno tiene la experiencia de

enfermedad y hospitalización. A continuación, en el segundo capítulo, el doctor Madoz se centra en una de esas consecuencias psicopatológicas: la depresión infantil. Expone la epidemiología, los factores de riesgo y la sintomatología de este trastorno en la edad pediátrica y específicamente cuando se desarrolla en el contexto de enfermedad y hospitalización. Lejos de adoptar una postura exclusivamente médica, resalta a través de estas páginas la importante labor del profesional de la educación como agente que ha de trabajar codo con codo junto al psiquiatra infantil: "por el tiempo que pasan con él, el profesor y el pedagogo se convierten en piezas muy importantes del equipo terapéutico. Pueden valorar, mejor que nadie, los rendimientos del niño, y pueden evaluar su evolución, a la par que apoyar su recuperación, supervisando que el niño reciba las diversas ayudas programadas y reforzando las mismas con su propias mediaciones" (p. 51).

En el tercer capítulo, los psicólogos y profesores Juan Ignacio Arrarás y Gerardo Aguado realizan un análisis profundo de la relación que existe entre el tipo de personalidad del niño enfermo y hospitalizado y su reacción ante la experiencia que le ha tocado vivir. De este modo, y bajo un prisma evolutivo, recalcan la idea de que en el caso del paciente pediátrico, la personalidad se encuentra en período de formación y continuo cambio, y por tanto es necesario conocer cada uno de los estadíos de ese desarrollo y sus características principales para poder así atender adecuadamente al niño y analizar con rigurosidad científica las diferentes reacciones que en él pueden observarse, especialmente cuando se trata de pacientes que pasan largas temporadas en el centro hospitalario.

Por su parte, el doctor Aquilino Polaino aborda, en el cuarto capítulo, la desestructuración de la familia del niño enfermo crónico. De esta manera, nos sumerge en una temática que se encuentra necesitada de desarrollo e impulso en la pedagogía hospitalaria: la orientación e intervención psicoeducativas en el entorno familiar del paciente, que resulta gravemente afectado por la noticia de enfermedad en uno de sus miembros, siendo esta afección todavía más grave cuando se trata de un niño. En consecuencia, el doctor Polaino realiza un análisis exhaustivo de las diferentes dimensiones o variables que tienen que ver con la estructuración y funcionamiento positivos o no de un sistema familiar: la comunicación conyugal, paterno-filial y fraterna, las relaciones sociales (amigos, círculos de ocio, etc.), la cohesión familiar, el binomio familia-trabajo, la economía familiar, etc., exponiendo de qué modo se ven afectadas y por tanto modificadas en el contexto que nos ocupa. Posteriormente, en el capítulo quinto, el profesor Martínez Cano complementa este análisis y expone las estrategias de las que se ha de proveer a la familia para afrontar esos cambios que

acontecen en ella ante la enfermedad y hospitalización de uno de sus miembros. De esta manera, con una perspectiva eminentemente práctica, en este capítulo se aportan incluso instrumentos que pueden ayudar a evaluar el funcionamiento y la dinámica familiar para, de acuerdo a la información obtenida, programar e implementar una intervención psicoeducativa idónea.

A continuación, en el capítulo sexto, se aborda un tema cuanto menos espinoso y difícil, que constituye una vieja cuestión de debate en la deontología médica: el tratamiento de la información relativa al diagnóstico y pronóstico en la enfermedad infantil, más aún cuando se trata de una patología crónica y/o con un índice alto de gravedad. El doctor Sierrasesúmaga trata el caso concreto del niño oncológico, detallando a lo largo de estas páginas las características que toda información que se proporcione al paciente y a su familia ha de tener: claridad, falta de ambigüedad, ausencia de vocablos excesivamente técnicos, adecuación a la edad del paciente y a su entorno, etc. Destaca también la necesidad de contar en los centros hospitalarios con espacios donde sea posible llevar a cabo la transmisión de esa información –en muchas ocasiones extremadamente delicada– en un ambiente de intimidad y confianza.

El séptimo capítulo retoma conceptos básicos sobre los que es necesario reflexionar para poder proporcionar una atención adecuada al niño enfermo y hospitalizado. Como enfermera, Olga López de Dicastillo aborda el importante tema de la comunicación con el paciente, con los padres, entre éstos y su hijo, entre el personal sanitario y los padres, etc. Igualmente, como enfermera y por tanto como agente sanitario que más tiempo pasa a diario con el paciente, destaca el impacto que muchos de los procedimientos y tratamientos médicos que, por su agresividad, tienen en él y en su entorno; a este respecto, afirma, hay que preparar y proporcionar estrategias de afrontamiento al enfermo y a las personas que le rodean, siendo por ello vital la existencia de esa comunicación fluida entre los diversos agentes sanitarios y el enfermo.

Por otra parte, el octavo capítulo hace referencia al "después de la hospitalización", la vuelta al colegio y a la vida ordinaria del niño enfermo crónico. Isabel Valdelomar analiza las necesidades educativas especiales que un menor en estas circunstancias presenta al regresar al colegio de referencia, así como los recursos de los que se ha de disponer para hacerles frente. Igualmente, añade que la comunicación durante e incluso después de su estancia hospitalaria entre el tutor del colegio ordinario y el pedagogo y/o maestro hospitalario del niño, es vital para poder mantener en la medida de lo posible un continuo coherente en lo relativo a la educación del menor, facilitando así su vuelta a la escuela.

Finalmente, la profesora Belén Ochoa, con un afán

eminentemente integrador, incide en las características que la unidad de atención psicopedagógica al paciente pediátrico ha de tener en el contexto hospitalario. Así, recoge a modo de síntesis todas las funciones que cada uno de los profesionales representados a lo largo de los diferentes capítulos del libro han de tener en esa unidad. Expone también técnicas y recursos concretos de los que pueden servirse cada uno de esos profesionales para llevar a cabo su trabajo con el mayor grado de calidad posible.

En suma, este libro constituye una referencia básica –avalada además por la reconocida experiencia y cualificación profesional de cada uno de los autores que en él han colaborado– para todo aquel profesional implicado en la atención al niño enfermo crónico en cualquiera de sus facetas. Quiero insistir, una vez más, en el espíritu multiprofesional y de trabajo en equipo que se respira en cada una de sus páginas. Sobre él mucho se ha hablado y escrito, pero rara vez se ha llevado a la práctica, debido a la escasa comunicación que se detecta, especialmente entre el personal sanitario y educativo en los centros hospitalarios. Por ello, la obra posibilita, además, una reflexión acerca de la realidad del niño enfermo crónico y hospitalizado, desde los diferentes roles profesionales que acontecen en torno a ella, pero guiados por un objetivo común: la atención integral a ese niño y a su familia. Además, la claridad de su redacción y su afán eminentemente aplicado, posibilita el que se convierta en una herramienta de trabajo básica, gracias a las aportaciones que en el terreno de la intervención psicoeducativa facilita.■

MARTA SILVERO MIRAMÓN

Rk004

La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz. Discurso pronunciado por Don Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de número el día 27 de noviembre de 2002 y contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo

Real Academia de Doctores
Madrid, 2002, 114 pp.

En 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó *el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)*; en este contexto, la temática de esta obra es de gran actualidad y relevancia. A lo largo del libro, el autor fundamentalmente apuesta

por la idoneidad de la formación en los valores de los derechos humanos como medio para promover el perfeccionamiento y humanización de la persona y de la sociedad.

La obra *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz* corresponde al discurso pronunciado por Don Rogelio Medina Rubio con ocasión de la toma de posesión como Académico de número de la Real Academia de Doctores el pasado día 27 de noviembre de 2002 e incluye la contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo. Don Rogelio Medina posee una amplia experiencia en la labor universitaria. En la actualidad es Catedrático Emérito de la UNED. Entre sus numerosas publicaciones hay que reseñar *Política y Legislación Educativa* (1976) y algunas otras obras de naturaleza jurídico-administrativa. En el ámbito pedagógico destacan: *El concepto de persona* (1989), *La educación personalizada en la familia* (1990) y *Teoría de la Educación Social: Educación Social* (2000), entre otras. Tiene publicados en distintas revistas especializadas españolas y extranjeras más de un centenar de artículos desde 1966 hasta la fecha.

En la actualidad existen varias posiciones doctrinales que pretenden fundamentar racionalmente los derechos humanos. Estas posiciones encierran un concepto de persona que las sustenta y éste, a su vez, determina la línea pedagógica que se deriva de cada una de ellas. En primer lugar, cabe destacar la posición convencionalista o "iuspositivista", próxima a la fundamentación historicista, para la que los derechos humanos son unas convenciones cambiantes a lo largo de la historia por voluntad del legislador. Mientras no estén recogidos en la ley positiva, los derechos humanos vendrían a ser valores o vínculos óptimos de convivencia, pero nunca derechos. No obstante, los derechos humanos no existen por estar reconocidos en un dispositivo legal nacional o internacional, sino por derivar de la persona y por proporcionar su ejercicio libre y responsable la mejora personal y social. Desde una perspectiva pedagógica nos moveríamos en el marco de la mera socialización. Esta posición se centra más en el control, obediencia y respeto material a unas normas dadas de convivencia ciudadana que en la comprensión, la autonomía y el ejercicio de la libertad y responsabilidad.

En segundo lugar, la posición del pragmatismo formal aboga por el discurso argumentativo como medio indispensable para la fundamentación de las normas consensuables de la moral y el derecho. La actividad formativa se caracteriza por la deliberación en común sobre los conflictos o dilemas morales planteados por los derechos humanos en situaciones de la vida real. Aunque el diálogo sea un recurso pedagógico adecuado, no es suficiente. Los valores de los derechos humanos se hacen realidad cuando son ejercitados en las situaciones ordinarias. A este propósito, la participación es esencial. Además

resulta indispensable que estas discusiones sean orientadas por alguna persona con criterio, para evitar posturas contrarias a la dignidad personal.

Finalmente, la fundamentación ética considera la dignidad de la persona humana como concepto central para la fundamentación de los derechos humanos. La derivación pedagógica de esta teoría insiste en que toda formación auténtica en los valores de los derechos humanos ha de realizarse en función y en servicio de la persona. La dignidad de la persona no sólo es un valor incondicionado que le corresponde, sino que ha de realizarse en el merecimiento personal o capacidad de dignificación de la persona, mediante la formación del ejercicio de la libertad para conseguir la plenitud personal. Se tratará de desarrollar la capacidad de utilizar el criterio propio para enjuiciar la realidad de los derechos humanos, de apreciar los valores requeridos en ellos y decidir, responsable y libremente, lo que deba hacerse en cada situación. Ésta será una verdadera formación en los valores de los derechos humanos. En este sentido, la formación en los valores de los derechos humanos sería, en última instancia, educación de la libertad. Pero educar en la libertad no es educar en el relativismo, en el "todo vale", sino enseñar a distinguir entre lo valioso y lo rechazable (p. 29). El compromiso con el derecho y la libertad supone una toma de conciencia previa de las responsabilidades y obligaciones. El cambio social y mundial requerido reclama primero el cambio personal. En esta línea, el autor apuesta por la necesidad de formar a las jóvenes generaciones en un mínimo de valores éticos comunes como deberes universales (obligaciones y responsabilidades) correlativos del ser humano, para sí mismo y para las comunidades de las que forma parte (la sociedad familiar, el grupo, la sociedad civil y la comunidad internacional). Los seres humanos están hechos para el doble cumplimiento armonioso de un doble haz de derechos y de deberes y responsabilidades: para consigo mismo y hacia los demás. Ambos propósitos son complementarios y se refuerzan mutuamente. No hay derecho humano alguno si no existe, en los demás, el correlativo deber de respetarlo (pp. 36-37). Se trata de lograr que la educación en derechos humanos sea una verdadera educación de la libertad preocupada por la formación de personas comprometidas con sus responsabilidades y obligaciones. Así, se pretende conseguir que los valores de los derechos humanos se encarnen en la vida personal y social. Para ello, se propone una educación en estos derechos cuyo contenido sea la formación en las distintas generaciones de derechos humanos y la formación en los valores subyacentes a estos derechos. En cuanto a los valores, éstos serían: los valores esenciales de una vida digna –derecho a la vida, libertad, autonomía y responsabilidad social e igualdad y diferencia personal– y los valores constituyentes de un "ethos" democrático –justicia, solidaridad,

tolerancia, paz y coraje cívico o valentía–. Además, el autor insiste, acertadamente, en que para promover un auténtico respeto a los derechos humanos no sólo son necesarios los conocimientos y la adhesión a unos valores. También, y fundamentalmente, es necesaria la promoción de una cultura y de una praxis en los valores de esos derechos afirmada en la vida personal y social. Para respetar los valores de los derechos humanos hay que asumirlos personalmente. Es necesaria una adecuada formación personal que estimule a las personas a esforzarse, voluntariamente, a vivir en ellos. La educación en los valores de los derechos humanos requiere al mismo tiempo su conocimiento y su práctica vivencial. Por tanto, el objetivo primordial y último de la formación en aquellos valores, es la creación y el afianzamiento personal de las "virtudes morales" que requieren el ejercicio de aquellos derechos para que, como resultado práctico, la persona actúe de acuerdo con ellas. Pues, para que un valor tenga garantía de permanencia ha de ser estimado y realizado (p. 71).

Para lograr todos estos propósitos, el autor presenta unas interesantes propuestas metodológicas de la UNESCO. Se trata de unos "principios de procedimiento" que parece pueden inducir a la formación en los valores de los derechos humanos. Esos "principios" son: la disposición al diálogo, la participación cooperativa de los alumnos en la organización de actividades escolares y de aprendizaje, la prestación de servicios sociales y la estimulación del interés o la disposición positiva hacia las cuestiones cívicas en una convivencia democrática. Promover esas actividades ayuda, según la UNESCO, a crear y afianzar los valores de los derechos humanos en la vida cotidiana.

El autor también hace referencia a la virtualidad formativa del ambiente o "clima" moral del centro escolar, ya que éste es condicionante de la implantación de los valores de los derechos humanos. La actitud del profesor como formador en los valores de los derechos humanos resulta así mismo determinante para la efectividad de la educación en los valores de los derechos humanos. También insiste en que la formación en los valores de los derechos humanos es una tarea de responsabilidades compartidas. La escuela, la familia, el grupo de iguales, el grupo de amigos, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación..., son agentes formativos fundamentales, etc.

Pienso que dos son las aportaciones fundamentales de este libro. En primer lugar, creo que el autor sabe superar la habitual visión de los derechos humanos como meras exigencias a reclamar ante el Estado. Cuando se tiene esta visión de los derechos humanos, su educación se reduce a formar a las personas para que conozcan sus derechos y sean capaces de exigirlos al poder político. Se instaura de este modo una cultura de la queja y de la pasividad. El autor, por el contrario, apuesta por una educación de estos derechos como

una forma de educación de la libertad personal y social. Esta educación en libertad es un medio esencial para promover el perfeccionamiento personal y la mejora social. La educación de los derechos humanos como educación en la libertad requiere que se enfatice la inseparable dimensión de deber aneja a todo derecho humano. La verdadera educación en los derechos humanos ha de procurar un compromiso activo con las obligaciones derivadas de estos derechos.

Por otra parte, el autor, sin negar la importancia de los conocimientos y los valores en la educación de los derechos humanos da un paso más, y destaca la importancia de la educación de los derechos humanos como educación en virtudes, ya que como bien dice A. Soler Roca "los derechos humanos no se enseñan ni se aprenden sin vivirlos". Para que los derechos humanos sean una realidad, es necesario que las intenciones y propósitos teóricos sean encarnados en la propia vida y, en consecuencia, queden incardinados en la sociedad. Una persona puede apreciar y poseer un valor determinado, pero después no vivirlo, no plasmarlo en sus actuaciones libres. Por esto es esencial que las personas aprendan a mostrar coherencia entre sus valores e ideas y sus acciones. Para que un valor tenga garantía de permanencia ha de ser estimado y realizado. Esta necesidad de realización implica un esfuerzo consciente por enseñar "virtudes" con la firme convicción de la importancia de su enseñanza y el estímulo a los alumnos a ponerlas en práctica en su propia vida (p. 71). En este sentido, se propone el valor de la participación social como medio para vivir estos derechos.

Finalmente, el discurso de contestación de Doña Ángeles Galino *La perspectiva de género en las directrices de la Unión Europea*, comienza con unas acertadas clarificaciones terminológicas sobre las nociones de sexo, género y sexismo. Después expone brevemente la normativa de la Unión Europea en relación con la mujer y se detiene en exponer los objetivos del Programa de Acción para la Promoción de la Igualdad de 20 de diciembre de 2000. Destaca que, aunque en el mundo occidental la igualdad jurídico-formal se halla reconocida, en la práctica, y a pesar de los logros alcanzados, queda mucho por hacer. La igualdad sin más no es la meta definitiva para una sociedad más humana. La dignidad, libertad y paridad de derechos para ambos sexos exige reconocer y respetar la diferencia. Se trata de profundizar con gran respeto en el carácter específico del hombre y de la mujer. Con esta afirmación se destaca, a mi parecer, la piedra de toque de la verdadera igualdad. El igualitarismo que elimina la especificidad del hombre y la mujer, es corrosivo para la persona. La verdadera igualdad respeta y fomenta la diferencia dentro de un marco de igualdad de oportunidades para todas las personas.■

CAROLINA UGARTE

RI004

La familia española ante la educación de sus hijos

Víctor Pérez-Díaz
Juan Carlos Rodríguez
Leonardo Sánchez Ferrer
Fundación La Caixa, Barcelona, 2001, 301 pp.

De la mano del profesor Víctor Pérez-Díaz, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, nos adentramos, una vez más, en temas como la calidad educativa y la dualidad enseñanza pública versus enseñanza privada de la realidad española a finales del siglo XX.

El libro está estructurado en dos partes. En la primera se realiza un balance sobre el debate público de la calidad de la enseñanza y la elección del centro educativo. Es un ensayo tentativo y exploratorio sobre la evolución de los debates públicos y académicos tanto en España, como fuera de ella. En una segunda parte, gracias a una encuesta, se analizan sistemáticamente los comportamientos y actitudes de los padres ante determinados aspectos que atañen directamente a la educación de sus hijos tales como la elección del centro escolar –razones para elegir uno u otro–, el rendimiento académico, la disciplina en las aulas, el ambiente del centro y futuras reformas en el sistema de enseñanza.

La obra manifiesta la necesidad de que se produzca un cambio en el debate sobre la educación de niños y adolescentes en España, de modo que uno de sus contenidos principales sea la relación entre el sistema educativo y la formación de un orden de libertad; y también de que se produzca un mayor equilibrio en la participación de los agentes implicados en la educación, de manera que las familias tengan mayor importancia y a la par más responsabilidad.

Los debates

En la actualidad, asistimos a la discusión pública internacional de la preocupación por la relación entre sistema educativo, crecimiento económico y reducción de la desigualdad, centrada en la recuperación de la calidad de la escuela pública, mermada por la aplicación de algunas de las medidas orientadas a reducir la desigualdad social. Todo ello teniendo en cuenta el principio de libertad de decisión educativa y el principio de responsabilidad personal de los padres en la educación de sus hijos.

El debate público y las reformas educativas en España han ido a la par que otros países, pero con ritmos y características diferentes. Por un lado, se ha tratado de un debate poco exigente en los razonamientos, y, por el otro, politizado y tardío respecto al internacional. El aumento del gasto público ha contribuido al consenso, pero se han eludido temas que en países punteros se habían considerado como centrales. También hay otros

elementos prometedores como la experimentación con cheques escolares, estímulos a la elección entre institutos públicos, la discusión sobre las humanidades, y cada vez mayor receptividad a las experiencias internacionales, todo ello como contribución a un cambio en el sistema educativo español.

La encuesta

La segunda parte de la obra está dedicada a analizar la manera de proceder de los padres españoles de niños que estudian primaria o ESO en referencia a su educación en el marco escolar. Ahonda tanto en actitudes como en comportamientos de un grupo de padres poco homogéneo. Para ello se apoyaron en la encuesta realizada a una muestra de unos 2.500 padres y madres de estudiantes de primaria y ESO, entre mayo y junio del año 2000.

Apuntamos aquí algunas ideas que pueden ser ilustrativas sobre las actitudes que tienen los padres: declaran que la educación de sus hijos es responsabilidad suya, pero la realidad es que están poco dispuestos a ejercerla de manera activa, puesto que delegan esta responsabilidad en la escuela. Se muestran satisfechos con los profesores de sus hijos y con la contribución de los colegios a su formación. Valoran los ambientes escolares relajados. Desean que sus hijos pasen la mayor parte de su tiempo en la escuela, y, cuando están en casa, actúan como si no les importase que sus hijos ocupen buena parte de su tiempo viendo la televisión. Manifiestan que sería mejor mayor jornada escolar, pidiendo más inglés e informática, en consonancia con los tiempos actuales; pero descuidan el interés por las ciencias naturales y las matemáticas, y en mayor medida por las humanidades.

Si bien es cierto que existe un alto grado de satisfacción por la escuela pública, reconocen que sería necesario incluir mejoras: aumento de dotaciones de fondos para conseguir mayor dedicación, mejora de las instalaciones, etc. En general, esta generación de padres está bastante satisfecha con el funcionamiento del sistema educativo.

La obra podría situarse en el plano de la reflexión en torno a un tema tan controvertido como es el de la educación. El autor hace un repaso a diferentes debates que el tema suscita, algunos más conocidos, como el de enseñanza pública o privada, pero otros menos usuales, como el del cheque escolar.

La lectura de este texto supone un punto de partida para poder establecer una valoración propia sobre qué motivación debe impulsar a unos padres en el momento de elegir un colegio. Las dudas o dificultades que puedan haber tenido otros progenitores ayudan al tener que tomar las mismas decisiones.

De amena lectura, la obra es asequible para todo aquel público que quiera recabar información sobre el tema de la elección de centro educativo para sus hijos.■

NEUS CAPARRÓS CIVERA

LRa004

Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral

Enric Prats
Desclée De Brouwer,
Bilbao, 2001

LRb004

Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños. Textos y propuestas didácticas para un marco intercultural

Fernando Cañavares Leandro
Comunidad de Madrid,
Consejería de Educación, Madrid, 2002

LRc004

Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura educativas

María Jesús Aranda Buitrago,
Ana M.ª López Expósito,
María Lourdes Martínez Lorente
Comunidad de Madrid,
Consejería de Educación, Madrid, 2002

LRd004

En defensa de la política

Bernard Crick
Tusquets Editores México/
Instituto Federal Electoral,
México, 2001

LRe004

Memoria de la Conferencia Internacional "Fortalecimiento de la democracia a través de la educación cívica"

Instituto Federal Electoral,
México, 2002

LRf004

Foro de educación cívica y cultura política democrática

Instituto Federal Electoral, México, 2002

BEST COPY AVAILABLE

LRg004

Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia. Encuesta nacional

Instituto Federal Electoral, México, 2002

LRh004

La educación vial a través de la literatura

Pedro Luis López Algora (Coord.)
Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002

LRi004

Euskal urtekari estatistikoa-Anuario estadístico vasco 2002

Eustat (Euskal Estatistika Erakundea)-Instituto Vasco de Estadística, Vitoria-Gasteiz, 2002

LRj004

La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz. Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. Dr. D. Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de número el día 27 de noviembre de 2002 y contestación de la Excma. Sra. Dra. D.ª Ángeles Galino Carrillo

Real Academia de Doctores
Madrid, 2002

LRk004

Key competencies: a developing concept in general compulsory education

Eurydice
Brussels, 2002

LRl004

Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002

Consejo Escolar del Estado
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Secretaría General Técnica, Madrid, 2002

LRm004

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa

A. C. Del Canto, R. Cleminson, A. J. Gordo López, A. Muñoz Sedano
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2002

LRn004

Docencia Universitaria e Innovación. 2º Congreso Internacional

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 2002

LRo004

Necesidades educativas del alumnado con síndrome X frágil

Gema López, Carmen Monsalve, Joaquín Abad (Coords.)
Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa, 2002

LRp004

AA.VV. Globalización y Persona

Unión Editorial
Madrid, 2003

LRq004

Antropología Filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano

Javier Aranguren Echeverría
Mc Graw Hill
Madrid, 2003

LRr004

Conflicto en las aulas. Propuestas educativas

P. Ortega, R. Mínguez, P. Saura
Ariel Educación
Barcelona, 2003 (con CD)

ESE. Información para los colaboradores

POR INTERNET slara@unav.es **POR CORREO** EDIFICIO DE BIBLIOTECAS. UNIVERSIDAD DE NAVARRA. 31080. PAMPLONA. ESPAÑA

01. Los objetivos que tiene marcados ESE son: apertura intelectual, fondo humanístico, sin obviar las valiosas aportaciones metodológicas que, desde otros ámbitos del saber, facilitan una mayor comprensión de la realidad humana, con la finalidad de abordar las cuestiones sociales de interés que tienen a la educación como tema nuclear. Fundamentalmente va dirigida a la Comunidad Universitaria. Ahora bien, por su carácter interdisciplinar y dialógico, al tratar los fenómenos sociales desde diversas perspectivas, un público más amplio encontrará respuesta a muchos temas que hoy día demandan nuevos enfoques.

02. Los artículos han de ser originales y no deberán estar siendo considerados para publicación en otra revista o libro, nacional o extranjero. Pueden enviarse en lengua española ó inglesa. Se pueden enviar por correo electrónico (slara@unav.es) o por correo ordinario (en papel y en disquete) a la redacción de la revista. La versión electrónica deberá ser compatible con el procesador de textos Microsoft Word.

03. Entre los trabajos recibidos, sólo se publicarán los que cuenten con el dictamen favorable de dos evaluadores. Durante la revisión se mantiene el anonimato del autor y de los evaluadores.

04. El texto enviado para la sección de Estudios deberá tener una extensión máxima de 7.000 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

05. El texto para la sección de Notas deberá tener una extenxión máxima de 3.500 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

06. El estilo de citación de la revista es el establecido por la American Psychological Association (APA). Al final del artículo se incluirá un listado con la bibliografia citada.
Pueden insertarse aclaraciones a pie de página.

Ejemplo de listado de bibliografia que aparecerá al final del artículo:

[Libro] Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la educación.* Pamplona: EUNSA.

[Libro editado] Pérez Adán, J. (Ed.). (2001). *Las terceras vías.* Madrid: Ediciones Internacionales.

[Capítulo de libro] Colás Bravo, P. (1995). Diseño y Evaluación de Programas. En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.

[Artículo de revista] Stephens, D., Bull, J. y Wade, W. (1998). Computer-assisted Assessment: Suggested Guidelines for an Institutional Strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(3), 283-294.

[Artículo de revista electrónica] Bull, J. (1999). Supporting Computer-based Assessment, [versión electrónica]. Interactions, *2*(3). Disponible: http://www.warwick.ac.uk/ETS/interactions/vol2no3/ [1999, noviembre].

[Publicación electrónica] CRUE. (2000, marzo). Informe Universidad 2000, [versión

electrónica]. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Disponible: http://www.crue. upm.es/ [2000, abril].

07. Las Recensiones de libros tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si se incluyen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis, editorial, ciudad y año de publicación. La información técnica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor del libro, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

08. Los apartados y subapartados irán enumerados. Ejemplo:
1.
1.1.
1.1.a.

09. El autor (o autores) de las contribuciones se identificará por su nombre y apellidos e incluirá su dirección de correo electrónico, así como la Institución a la que pertenezca.

10. El Consejo Editorial se reserva el derecho a sugerir modificaciones en los originales, para adecuarlos al estilo de la sección en que se incluyan y a las normas de presentación de originales.

Tarifas de suscripción

1 año (2 números)		2 años (4 números)		Núms. sueltos (1 núm.)	
Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo
◯ 35 €	◯ 50 US $	◯ 60 €	◯ 85 US $	◯ 19 €	◯ 27 US $

Nombre

Dirección

C.P. Ciudad

Provincia País

DNI/NIF Teléfono Fax

E-mail

Relación con la Universidad de Navarra

◯ Graduado ◯ Padre de Graduado ◯ Otros

Forma de Pago

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Transferencia bancaria a favor de: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra. Banco de Vasconia. Avda. Pío XII, 32. 31008 PAMPLONA. Nº CTA. 0095/4732/89/06000080/16

Nº de Cuenta

Titular de la cuenta

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Extranjeros

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Firma Fecha

Boletín de suscripción

ESTUDIOS SOBRE EDUCACION

ESE

* Envíe esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
Tel.: 948 425 600. Fax: 948 425 636 ese@unav.es

BEST COPY AVAILABLE

ESE. Contenidos 004

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 004

Ea.004
MURRAY PRINT
Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI

Eb.004
FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
ANTONIO A. MOYA GARCÍA-MONTOTO
Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)

Ec.004
ALEJANDRO LLANO
La fuerza desculturizadora de la globalización

Ed.004
RAFAELA GARCÍA LÓPEZ
Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales

Ee.004
GABRIELA ORDUNA ALLEGRINI
Desarrollo local, educación e identidad cultural

Ef.004
AURORA BERNAL
La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad

Notas 004

Na.004
ANDRÉS JIMÉNEZ ABAD
La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico

Nb.004
RUTH BREEZE
Dimensions of intercultural education in the twenty-first century

Nc.004
ENRIC PRATS GIL
La familia como escenario para transgredir el racismo

Nd.004
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
La ética de la atención al otro como condición para el diálogo intercultural y la calidad de vida

Ne.004
JAVIER VERGARA
Claves para el estudio histórico de la gestación de una Europa intercultural

Nf.004
STEFANIA JHA
Tacit Knowing, Moral Development and Pluralism: Thoughts on mentoring, judgment and reform

Recensiones 004

Ra.004
TERESA MONTAGUT, IMANOL ZUBERO, ANTONI PETRUS, GABRIELA ORDUNA, ANDRÉS GARCÍA, XIMO GARCÍA ROCA
Voluntariado: la lógica de la ciudadanía

Rb.004
ANTONIO MADRID
La institución del voluntariado

Rc.004
JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA
La educación intercultural, una respuesta a tiempo

Rd.004
MARTA SABARIEGO PUIG
La educación intercultural ante los retos del siglo XXI

Re.004
FRANCISCO ALTAREJOS, ALFREDO RODRÍGUEZ, JOAN FONTRODONA
Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria

Rf.004
RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
Boletín de la RED-U

Rg.004
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Rebeldías. Aforismos

Rh.004
MARÍA DEL CORO MOLINOS TEJADA
Concepto y práctica del currículo en John Dewey

Ri.004
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE

Rj.004
BELÉN OCHOA LINACERO, OLGA LIZASOÁIN RUMEU
Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado

Rk.004
REAL ACADEMIA DE DOCTORES
La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz. Discurso pronunciado por Don Rogelio Medina Rubio en la toma de posesión como Académico de número el día 27 de noviembre de 2002 y contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo

Rl.004
VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ, LEONARDO SÁNCHEZ FERRER
La familia española ante la educación de sus hijos

Libros recibidos 004

LRa-r

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: Journal ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, number 04, year 2003	
Author(s):	
Corporate Source: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.	Publication Date: 2003, June

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature:	Printed Name/Position/Title: DIRECTOR
Organization/Address: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra	Telephone: (34) 948 425600 / FAX: (34) 948 425636
Edificio de Bibliotecas. CAMPUS UNIVERSITARIO 31080 PAMPLONA. SPAIN	E-Mail Address: jmata@unav.es / Date:

(over)

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, or, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:	DEPARTAMENTO DE EDUCACION UNIVERSIDAD DE NAVARRA
Address:	DEPARTAMENTO DE EDUCACION / UNIVERSIDAD DE NAVARRA EDIFICIO DE BIBLIOTECAS, 31080 PAMPLONA SPAIN
Price:	27 U.S. $

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:	
Address:	

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

ERIC/ChESS
2805 East Tenth Street, Suite 120
Bloomington, IN 47408-2698

Attn: ~~Ben Bogus~~ MYRA Riggs

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
4483-A Forbes Boulevard
Lanham, Maryland 20706

Telephone: 301-552-4200
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-552-4700
e-mail: ericfac@inet.ed.gov
WWW: http://ericfac.piccard.csc.com

EFF-088 (Rev. 2/2000)